



Etude des effets de la motivation scolaire, de l'estime de soi et du rôle médiateur de la dépression dans le risque de décrochage scolaire au collège et au lycée

Jérémie Scellos

► To cite this version:

Jérémie Scellos. Etude des effets de la motivation scolaire, de l'estime de soi et du rôle médiateur de la dépression dans le risque de décrochage scolaire au collège et au lycée. Psychologie. Université de Grenoble, 2014. Français. NNT : 2014GRENH009 . tel-01144478

HAL Id: tel-01144478

<https://theses.hal.science/tel-01144478>

Submitted on 21 Apr 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Spécialité : **Psychologie Clinique et Pathologique**

Présentée par

Jérémie Scellos

Thèse dirigée par le Professeur **Catherine Blatier**

préparée au sein du **Laboratoire InterUniversitaire de Psychologie
Personnalité, Cognition, Changement Social (EA 4145)**,
dans l'**École Doctorale Sciences de l'Homme, du Politique et du
Territoire (ED 454)**

Étude des effets de la motivation scolaire, de l'estime de soi et du rôle médiateur de la dépression dans le risque de décrochage scolaire au collège et au lycée

Thèse soutenue publiquement le **17 octobre 2014** devant le jury composé
de :

Madame Catherine BLATIER

Professeur – Université de Grenoble (Directrice de thèse)

Madame Marie-Anne HUGON

Professeur – Université Paris Ouest Nanterre La Défense (Rapporteur –
Présidente du jury)

Madame Isabelle COLLET

Maître d'Enseignement et de Recherche – Université de Genève, Suisse
(Rapporteur)

Monsieur Blaise PIERREHUMBERT

PhD, Collaborateur Scientifique – Université de Lausanne, Suisse



Remerciements

Je tiens à remercier très sincèrement :

Madame le Professeur Catherine Blatier, pour avoir accepté de diriger cette thèse et pour la confiance qu'elle m'a sans cesse renouvelée tout au long de ces années. Je la remercie aussi de m'avoir permis de découvrir le plaisir d'enseigner.

Les membres du jury : Madame le Professeur Marie-Anne Hugon et Madame Isabelle Collet, pour avoir accepté d'être les rapporteurs de ce travail de thèse, ainsi que Monsieur Blaise Pierrehumbert, pour avoir accepté de participer à ce jury de thèse, pour leur disponibilité et leur amabilité lors de nos premiers contacts.

Merci à mes collègues et amis de l'Université de Grenoble, anciens doctorants, docteurs, et chercheurs émérites Martine, Ondine, Aurélie, Marc, Youssef, Julien, Caroline, Sylvain et Robert.

Merci aussi à Laurie pour ses tuyaux « statistiques » et à Barbara d'avoir traduit mon « abstract ».

Merci à Valérie Perret, Lourdemarie Luette et Anne Chabaud pour leur aide dans les nombreuses démarches administratives.

Merci à mes collègues et amis croisés au BSHM, Sylvie, Laure, Maud, Karine, Jean-François, Christophe, Emmanuel, Brigitte, Françoise, Muriel, Josiane, Maria.

Un grand merci à tous mes collègues de travail et amis de l'TREIS, Thierry, Stéphane, Fabienne, Daniel, Christine M., Jean-Philippe, Eric, Catherine, Roselyne, Cathy, Hélène, Isabelle, Anne, Dany, David, Vincent, Pierre, Christine V. Chantal, Fred, Laetitia, Christine, Gwenaëlle, Bruno, Noël, Guillaume, Mary-Laure.

Je remercie bien évidemment les personnels des collèges et lycée, ainsi que tous les élèves qui ont acceptés de répondre à mes questions, et sans qui cette recherche n'aurait pas eu lieu.

Je remercie également l'association « La Bouture », et Vincent Coste de m'avoir ouvert les yeux sur cette question du décrochage scolaire.

Je tiens aussi à remercier toutes les personnes que j'ai oublié de citer ! Je m'excuse d'avance, mais la fin est proche quand j'écris ces lignes et ma mémoire vacille.

Enfin, je souhaitais remercier les personnes chères à mon cœur qui m'ont soutenu et qui m'ont donné l'énergie nécessaire pour mener ce travail à son terme :

Paola pour les fous rires, les coups de pouce, et pour tout ce qui reste à venir !

Mes parents qui m'ont toujours soutenu et aidé dans l'accomplissement de ce travail, mais qui ont surtout accepté de relire mes écrits pour m'aider à finir.

Mes p'tits gars, Maxence et Quentin, qui m'ont laissé un peu de force pour travailler, quand même !

Mais plus que tout, mon plus grand merci est pour toi Véro ! Pour ton soutien de tous les instants. C'est à toi que je dédie ce travail. Sans toi, ce travail n'existerait pas, c'est certain.

Résumé

Les recherches qui se sont intéressées à l'étude du décrochage scolaire ont conduit à considérer l'abandon des études comme un processus qui s'inscrit à moyen ou long terme dans un parcours jalonné de nombreuses difficultés tant sur le plan personnel, que familial et scolaire (Ministère de l'Éducation nationale, 2012). Ces facteurs fragilisent la scolarité des élèves, en particulier celle des garçons qui montrent en général plus de problèmes d'adaptation à l'école que les filles (Royer, 2010). Plus récemment, les études prenant en considération les facteurs psychologiques ont mis en évidence la pertinence d'une approche préventive plus individualisée, ciblée sur l'expérience scolaire des élèves. L'objectif de cette thèse était d'analyser à partir d'une méthodologie quantitative l'influence de l'estime de soi, de la motivation scolaire et de la dépression sur le risque de décrochage scolaire auprès d'un échantillon de 265 élèves scolarisés au collège et au lycée dans des filières générales.

Dans un premier temps, nous avons étudié ces facteurs en fonction du sexe et de l'âge des élèves en prenant en compte la complexité des dimensions étudiées (Gurtner, Gorga, Monnard et Ntamakiliro, 2001 ; Harter, 1988). Les résultats que nous avons obtenus vont dans le sens du regard généralement porté sur ces dimensions, à savoir que les filles sont plus motivées et plus engagées dans leur scolarité, qu'elles présentent plus d'états dépressifs, alors que les garçons ont une meilleure estime d'eux-mêmes. Ils montrent également que plus les élèves sont âgés, moins ils sont motivés et plus ils présentent de risque de décrochage scolaire. Dans un second temps, nous nous sommes intéressés à l'influence de ces facteurs sur le risque de décrochage scolaire. Nous avons notamment montré le rôle médiateur de la dépression dans le lien entretenu entre l'estime de soi dans le domaine de la moralité et des conduites et l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français avec le risque de décrochage scolaire. Plus spécifiquement, nous avons pu mettre en évidence que ce rôle joué par la dépression était d'autant plus important concernant les garçons, faisant de la détresse psychologique un facteur de risque incontournable dans le processus d'abandon scolaire des adolescents (Quiroga, Janosz et Marcotte, 2006).

Ce travail de thèse confirme l'importance de s'attacher aux facteurs de risque personnels dans la compréhension des processus pouvant conduire un élève à rompre le lien avec l'école. Il montre également que cette question est centrale pour les garçons puisque ces derniers montreraient plus de difficultés d'ordre psychologique les conduisant à présenter plus de risque de décrochage scolaire que les filles.

Abstract

Research on school drop-out has led to consider early school leaving as a medium- or long-term process down a path marked with numerous difficulties, as much on a personal and family level as educational (French Ministry of Education, 2012). These factors make a student's school education vulnerable, particularly for boys who generally experience more difficulty adapting to school than girls do (Royer, 2010). More recently, studies including psychological factors have pointed out the relevance of a more personalised preventive approach, based on the student's own educational experience. The goal of this thesis was to analyse the influence of self-esteem, academic motivation and depression on the risk of dropping out, using quantitative methods on a sample of 265 middle- and high-school students in the general sector.

First of all, we studied the above factors of self-esteem, academic motivation and depression in relation to the sex and age of the students, taking into account the complexity of these three dimensions (Gurtner, Gorga, Monnard et Ntamakiliro, 2001 ; Harter, 1988). The results obtained correspond to the commonly held viewpoint that girls are more motivated and committed to their education and manifest more depressive states than boys, while boys have a higher self-esteem. The results also show that the older students are, the less they are motivated and therefore more likely to drop out. Secondly, we studied the influence of these factors on the risk of drop-out. In particular, we pointed out the mediating role of depression in the established link between self-esteem in the area of morality and behavior and that of a state of anxiety towards maths and French with a risk of dropping out. More specifically, the study revealed that this same role played by depression is even more determinant for boys, making psychological distress an essential risk factor in the process of teenage dropout (Quiroga, Janosz et Marcotte, 2006).

The research and analysis carried out for this thesis confirm the importance of focusing on the personal risk factors in order to understand the process that could lead a student to disconnect from school. It also shows that these personal factors become the central question for boys, since unlike girls, they seem to demonstrate more difficulties of a psychological order, creating a higher risk of dropout.

TABLES DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
PERSPECTIVES THÉORIQUES.....	12
<i>Section I - Le phénomène du décrochage scolaire – définitions et état de la recherche.....</i>	<i>13</i>
I. Définitions et émergence du phénomène.....	13
1. Généralités sur le décrochage scolaire	13
2. Décrocher : un terme « ambigu »	14
a. La déscolarisation.....	16
b. L'abandon scolaire.....	17
c. Le décrochage scolaire.....	18
d. L'absentéisme scolaire	19
e. Le refus scolaire.....	21
f. La démobilisation scolaire	23
g. Le désengagement scolaire.....	23
II. Les théories explicatives du décrochage scolaire.....	24
1. Le modèle de Tinto (1975)	25
2. Le modèle de Finn (1989)	27
3. Le modèle de Rumberger et Larson (1998)	27
<i>Section II – Décrochage scolaire et typologies</i>	<i>29</i>
I. Vignettes cliniques	30
II. Les typologies du décrochage scolaire.....	35
1. La typologie d'Elliott et Voss (1974)	37
2. La typologie d'Erpicum et Murray (1975)	37
3. La typologie de Kronick et Hargis (1990)	38
4. La typologie de Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay (2000)	39
5. La typologie de Bautier, Bonnéry, Terrail, Bebi, Branca-Rosoff et Lesort (2002)	41
6. La typologie de Millet et Thin (2003).....	41
7. La typologie de l'Université Libre de Belgique (2003).....	42
8. La typologie de Fortin, Potvin, Marcotte, Royer et Joly (2006)	45
9. La typologie de Dardier, Laïb et Robert-Bobée (2013)	47
<i>Section III – Évaluer l'ampleur du décrochage scolaire</i>	<i>50</i>

I. Généralités.....	51
II. Données internationales, européennes et françaises du décrochage scolaire	51
1. Données canadiennes.....	51
2. Données américaines	52
3. Données européennes	53
4. Données françaises	54
<i>Section IV – Le processus du décrochage scolaire</i>	<i>57</i>
I. Les trois étapes du décrochage selon Bernard (2011)	59
II. Processus d'inappétence conduisant au décrochage scolaire.....	60
III. Processus motivationnel du décrochage scolaire	62
<i>Section V – Risque de décrochage et facteurs de risque : une</i>	<i>approche préventive ciblée de l'abandon scolaire.....</i>
<i>65</i>	
I. Evaluation du risque de décrochage	65
1. L'émergence de la notion d'élève à risque comme préalable à celle d'élève à risque de décrochage scolaire	65
2. L'approche préventive : une action à plusieurs niveaux	67
3. Approche centrée sur la personne	68
II. Le risque de décrochage scolaire : de l'estimation à la mesure.....	69
1. Généralités	70
2. Le risque de décrochage estimé	72
3. Le risque de décrochage déclaré.....	73
4. Le risque de décrochage calculé.....	74
a. <i>L'école, ça m'intéresse ? (Ministère de l'Éducation du Québec, 1983).....</i>	<i>74</i>
b. <i>Décisions (Quirouette, 1988).....</i>	<i>75</i>
c. <i>Le Questionnaire d'évaluation du risque de D'Écrochage en Milieu Scolaire (DEMS ; Potvin, Doré-Côté, Fortin, Royer, Marcotte, & Leclerc, 2007 ; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer, & Deslandes, 2004a ; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer, & Deslandes, 2004b ; Potvin, Fortin & Rousseau, 2009).....</i>	<i>76</i>
d. <i>Indice de prédiction du décrochage (IPD ; Janosz & Leblanc, 1997 ; Archambault & Janosz, 2009) et Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP ; Janosz, Archambault, Lacroix, & Lévesque, 2007)</i>	<i>77</i>
e. <i>Autre exemple de calcul du risque de décrochage : une mesure composite du risque de décrochage (Galand, Hospel, Bachérius, Channouri, Dublet, Goyens,... Van Pottelbergh, 2011).....</i>	<i>78</i>

5. Limites du dépistage du risque de décrochage scolaire	79
Section VI – Les facteurs de risque du décrochage scolaire	82
I. Les facteurs scolaires	83
1. Le rendement scolaire	84
2. Le retard scolaire	85
3. L'engagement scolaire	86
4. Le climat de l'environnement scolaire.....	86
5. Exclusion et démission	87
II. Facteurs familiaux et sociaux	89
1. Une question de culture « scolaire »	89
2. La structure familiale	90
3. Les difficultés socio-économiques.....	91
III. Facteurs personnels.....	92
1. L'âge.....	92
2. Le sexe	93
3. Conduites et adaptation sociale.....	94
4. Personnalité et troubles du comportement	96
IV. Les modèles multidimensionnels explicatifs du processus de décrochage. 99	
1. Le modèle causal multidimensionnel du décrochage scolaire (Fortin, Marcotte, Diallo, Royer, & Potvin, 2012)	100
2. Le modèle prédictif plurifactoriel du risque de décrochage scolaire (Galand, Hospel, Bachérius, Channouri, Dublet, Goyens,...Van Pottelbergh 2011)	102
V. Rôles des facteurs personnels dans le processus de décrochage scolaire 104	
1. L'estime de soi des adolescents	104
a. Définitions et modèles théoriques.....	104
b. Stabilité et différences dans l'estime de soi en fonction du sexe et de l'âge.....	107
c. Estime de soi et décrochage scolaire.....	108
2. La motivation scolaire des adolescents.....	110
a. Définitions et modèles théoriques.....	110
b. Stabilité et différences dans la motivation scolaire en fonction du sexe et de l'âge des élèves.....	113
c. Motivation scolaire et décrochage scolaire.....	114
3. La dépression des adolescents.....	116
a. Définitions et revue de littérature des états dépressifs chez les adolescents	116
b. Stabilité et différences dans l'approche des états dépressifs en fonction du sexe et de l'âge des adolescents	120
c. Dépression et décrochage scolaire.....	122

4. Interrelations entre estime de soi, motivation scolaire dans le processus de décrochage scolaire	125
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHÈSES.....	129
MÉTHODOLOGIE	145
I. Population et procédure	146
1. Population.....	146
2. Procédure	148
II. Matériel.....	148
1. L'indice de prédiction du décrochage (IPD ; Janosz & Leblanc, 1997 ; Archambault & Janosz, 2009)	148
2. Le Profil de Perception de Soi à l'Adolescence (PPSA ; Bouffard, Seidah, McIntyre, Boivin, Vezeau, & Cantin 2002).....	153
3. L'Échelle Multidimensionnelle de Motivation envers les Apprentissages Scolaires (EMMAS ; Monnard, Ntamakiliro, & Gurtner ,1999).....	162
4. Le Children's Depression Inventory (CDI ; Kovacs, 1981, 1982).....	166
RÉSULTATS	169
A. Statistiques descriptives.....	170
1. Rendement scolaire en mathématiques et en français.....	170
2. Retard scolaire	172
3. Scores d'estime de soi	172
4. Scores de dépression.....	172
5. Probabilité de décrocher	173
6. Scores de motivation scolaire.....	173
B. Analyses des prédicteurs du risque de décrocher au collège et au lycée	174
1. Analyses multivariées et univariées des différents domaines de l'estime de soi en fonction de l'âge et du sexe des élèves	174
a. Estime de soi dans le domaine scolaire.....	175
b. Estime de soi dans le domaine des relations sociales.....	176
c. Estime de soi dans le domaine des capacités athlétiques	177
d. Estime de soi dans le domaine de l'apparence physique.....	178
e. Estime de soi dans le domaine du travail.....	178
f. Estime de soi dans le domaine des relations sentimentales.....	179
g. Estime de soi dans le domaine des conduites et de la moralité.....	179
h. Estime de soi dans le domaine de l'amitié profonde.....	180
i. Estime de soi générale.....	181
j. Analyses des corrélations entre les différents domaines de l'estime de soi.....	182

Conclusion.....	183
2. Analyses multivariées des composantes de la motivation scolaire en fonction de l'âge et du sexe des élèves.	184
a. <i>Attrait de l'école</i>	185
b. <i>Sentiment de compétence en mathématiques</i>	185
c. <i>Sentiment de compétence en français</i>	186
d. <i>Volonté d'apprendre les mathématiques</i>	187
e. <i>Volonté d'apprendre le français</i>	188
f. <i>Utilité perçue des mathématiques et du français</i>	189
g. <i>État d'anxiété envers les mathématiques et le français</i>	189
h. <i>Analyses des corrélations entre les différentes composantes de la motivation scolaire</i> 190	
Conclusion.....	192
3. Analyses du score de dépression en fonction du sexe et de l'âge des élèves.....	193
Conclusion.....	194
4. Analyses de la probabilité de décrocher en fonction du sexe et de l'âge des élèves	195
Conclusion.....	197
C. Analyse des prédicteurs de la probabilité de décrocher au secondaire 199	
1. Analyses préliminaires : corrélations entre les variables	199
2. Analyses de régression	202
a. <i>Domaines de l'estime de soi et probabilité de décrocher</i>	202
b. <i>Dimensions de la motivation scolaire et probabilité de décrocher</i>	204
c. <i>Score de dépression et probabilité de décrocher</i>	205
d. <i>Domaines de l'estime de soi et dépression</i>	207
e. <i>Dimensions de la motivation scolaire et risque de dépression</i>	208
D. Analyses de médiation	211
1. Effet médiateur de la dépression dans la relation entre estime de soi scolaire et risque de décrocher	212
2. Effet médiateur de la dépression dans la relation entre l'estime de soi sociale et le risque de décrocher.....	214
3. Effet médiateur de la dépression dans la relation entre l'estime de soi dans le domaine des conduites et de la moralité et le risque de décrocher	216
4. Effet médiateur de la dépression dans la relation entre l'attrait de l'école et le risque de décrocher	218
5. Effet médiateur de la dépression dans la relation entre l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français et le risque de décrocher	220
6. Effet médiateur de la dépression dans la relation entre l'estime de soi scolaire et le risque de décrocher pour les garçons	224

7. Effet médiateur de la dépression dans la relation entre l'estime de soi dans le domaine des conduites et de la moralité et le risque de décrocher pour les garçons.....	226
8. Effet médiateur de la dépression dans la relation entre l'attrait de l'école et le risque de décrocher pour les garçons.....	228
9. Effet médiateur de la dépression dans la relation entre l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français et le risque de décrocher pour les garçons.....	230
Conclusion.....	233
DISCUSSION.....	235
CONCLUSION.....	257
BIBLIOGRAPHIE	261
<i>INDEX DES TABLEAUX.....</i>	<i>296</i>
<i>INDEX DES FIGURES.....</i>	<i>301</i>
<i>LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....</i>	<i>303</i>
ANNEXES	305

INTRODUCTION

L'attention grandissante portée par la recherche en sciences humaines et sociales en France et dans l'ensemble des pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE) aux questions relatives au refus scolaire, à la déscolarisation, au décrochage scolaire, et par extension aux moyens à mettre en œuvre pour favoriser la persévérance et la réussite scolaire, s'inscrit dans un mouvement de préoccupation croissante en rapport avec les lourdes conséquences de ces difficultés sur le devenir des élèves des établissements du secondaire, mais aussi de l'enseignement supérieur (Conseil de l'Union Européenne, 2011 ; Ministère de l'Éducation Nationale, 2014). Plus largement, en raison des répercussions de ces difficultés sur l'instruction, la formation et l'éducation sur l'ensemble de la société, ces travaux s'inscrivent dans une réflexion visant à mettre en évidence l'impact de ces problématiques sur des difficultés économiques et sociales avec lesquelles elles sont a priori fortement corrélées.

En France, bien que les difficultés sociétales actuelles pourraient conduire à surestimer l'ampleur du décrochage scolaire, les taux de décrochage ainsi que les difficultés qui les accompagnent sont dans une certaine mesure moins catastrophiques que pourraient le laisser penser les éclairages véhiculés au travers de faits divers qui mettent sous le feu des projecteurs des événements qui sont presque systématiquement présentés comme étant intimement liés à la question de l'abandon des études¹. De plus, la confusion au sujet des termes qui définissent le décrochage scolaire contribue aux erreurs d'appréciation de la place de ce problème dans le champ de l'éducation et dans la société.

Pourtant les difficultés rencontrées, conduisent les acteurs de l'éducation nationale à être de plus en plus vigilants quant aux interruptions prématurées des études rencontrées dans le secondaire. C'est en partie pour ces raisons que l'on assiste depuis une dizaine d'années en France à une « institutionnalisation » (Bernard, 2011, p. 6) du terme de décrochage scolaire à travers différents textes officiels portant sur les politiques éducatives et sur les politiques publiques. Cette introduction dans le vocabulaire officiel est la conséquence des préoccupations grandissantes concernant les élèves qui présentent des parcours scolaires variés mais ayant le point commun de les amener à

¹ C'est le cas lorsque le décrochage scolaire est invoqué lors d'actes de délinquance posés par des jeunes pour qui la fréquentation scolaire est plus que « relative ».

quitter précocement le système éducatif (Bernard, 2011). L'objectif principal de cette attention portée au décrochage scolaire est donc avant tout de favoriser la réussite scolaire des élèves afin qu'ils bénéficient des moyens de l'école pour leur réussite actuelle et future.

L'évolution du regard porté sur le décrochage scolaire est illustré par les objectifs quantitatifs de réussite inscrits dans la loi d'orientation de 2005 et de programme pour l'avenir de l'école (MEN, 2005)¹ qui astreignent tous les acteurs de l'éducation nationale à mettre en œuvre les mesures nécessaires pour conduire une proportion définie de la population à un niveau de qualification donnée (MEN, 1967)² :

- 100 % au niveau V
- 80 % au niveau IV
- 50 % dans l'enseignement supérieur³

Ces objectifs généraux se couplent désormais à d'autres objectifs plus spécifiques qui traitent directement de la question du décrochage scolaire. C'est le cas par exemple du plan triennal du ministère de l'éducation nationale adopté par le comité interministériel des villes en 2008 qui formalisent quant à lui des objectifs quantitatifs qui visent :

- La réduction du nombre de décrocheurs de 10 % chaque année et,
- L'augmentation de 10 % du nombre de décrocheurs bénéficiant d'une solution d'orientation positive.

Auparavant, la loi d'orientation de 1989, et la loi quinquennale de 1993 portaient déjà comme objectif de ne plus laisser aucun jeune quitter l'école sans qualification en dépit de la difficulté de chiffrer la proportion de jeunes qui n'obtiendraient pas au moins un CAP ou BEP⁴, ou qui accèderaient à une seconde générale ou technologique. Le rapport n°2005-074 du Ministère de l'Éducation nationale de juin 2005 avance que « le phénomène traduit une sorte de « malaise endémique » difficilement appréhensible dans

¹ Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005.

² Circulaire n°II-67-300 du 11 juillet 1967.

³ D'après la classification interministérielle des niveaux de formation (NF) telle qu'évoquée dans la référence précédente.

⁴ Certificat d'Aptitude Professionnelle ; Brevet d'Étude Professionnelle

toute sa réalité et sa diversité : repérage complexe, effectifs variables selon la conception que l'on a du phénomène, hétérogénéité croissante des profils (p.18) ».

L'enjeu de la scolarisation ou plutôt de la non-déscolarisation enjoint donc l'école de favoriser l'intégration des enfants et des adolescents, et de les socialiser afin de leur permettre de vivre en société, de se développer et de s'accomplir dans leur future vie d'adulte, en plus d'assurer leur instruction (Leclercq & Dupont, 2005). Cette importance de l'école dans le devenir des enfants et des adolescents est relevée de la même manière par l'Organisation des Nations Unies (ONU) qui en fait dans la Convention Internationales des Droits de l'Enfant (1989) un facteur majeur pour le bon développement des générations présentes et futures, et donne à la lutte contre le décrochage scolaire un caractère universel en demandant aux pays signataires qu'ils « prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire » (article 28).

En France, cette mission de l'école s'inscrit dans le cadre de l'obligation de scolarité qui demande aux institutions, aux acteurs sociaux et aux familles de veiller à ce que l'ensemble des enfants et des adolescents de six à seize ans soit régulièrement inscrit dans un établissement du primaire ou du secondaire (Code de l'éducation – article L111-2 et article L131-1)¹. Cette obligation de scolarité est partagée internationalement par les pays qui marquent la nécessité d'une instruction minimum et fixent pour la plupart des pays l'âge de seize ans comme limite minimum à la fréquentation de l'école.

Pour autant malgré ces obligations légales, et en dépit des dispositifs qui fleurissent en France et à l'international pour lutter contre l'abandon des études, et qui semblent porter leurs fruits, les taux de décrochage scolaire restent encore importants. De plus, l'efficacité des stratégies mises en œuvre pour accroître la persévérance scolaire est assez relative. Par exemple, l'article du Devoir daté du 9 juillet 2009 citant les travaux de l'équipe de chercheurs chargée d'évaluer les résultats du programme « Agir Autrement » mis en place par le Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS), évoque des résultats mitigés par rapport aux objectifs de réussite fixés par les programmes. Ces constats sont repris partiellement par la synthèse du MELS

¹ <http://www.senat.fr/rap/l97-504/l97-5041.html>"

(2014) qui insiste cependant sur la nécessité de valoriser une approche ciblée. Cette relativité de l'efficacité des mesures adoptées pour faire baisser les taux de décrochage est aussi constatée par les chercheurs dans la littérature scientifique (Lessard, Lopez, Poirier, Nadeau, Poulin, & Fortin, 2013)

Alors pourquoi le décrochage scolaire inquiète-t-il aussi fortement les pouvoirs publics aujourd'hui ? Comment expliquer qu'un phénomène d'une si grande ampleur n'ait pas été pris en considération de la même manière en particulier en France pendant tant d'années ? Quels sont les événements et les changements apparus au fil des années qui pourraient expliquer ces évolutions ?

Premièrement, le lien avec la délinquance des mineurs et l'attention portée par la criminologie à la question de l'abandon des études a dominé la recherche associée au décrochage scolaire dans les années soixante dix, en particulier en Amérique du Nord. Cette approche du phénomène a privilégié l'étude de l'abandon scolaire en lien avec les comportements déviants et les conduites d'inadaptation des jeunes. S'il est fréquent de constater que les jeunes délinquants sont souvent déscolarisés, il est à l'inverse beaucoup moins vrai d'affirmer que les élèves décrocheurs sont systématiquement amenés à commettre des actes de délinquance (Gurtner, Gulfi, Monnard, & Schumacher, 2006). Dans ce cas, l'augmentation régulière des chiffres de la délinquance, en particulier des actes commis par les mineurs, perpétue le parallèle entre délinquance des mineurs et décrochage scolaire. Pourtant, cette proportion de décrocheurs « déviants » est beaucoup moins importante que ces événements pourraient le laisser penser. De plus, il faut noter que le décrochage scolaire peut être en fonction des situations une cause de ces comportements déviants, comme il peut constituer à l'inverse une conséquence. De ce fait, la causalité des relations entre ces variables reste difficile à établir. (Janosz & Leblanc, 2005)

Deuxièmement, l'impact des crises économiques successives est également à l'origine d'une prise en compte plus importante des situations d'abandon des études (Glasman, 2004). Les augmentations régulières des taux de chômage touchent avant tout les jeunes. Ces difficultés mettent au premier plan la nécessité d'aider à maintenir les jeunes dans les filières de formation comme le soulignent les statistiques qui mesurent le nombre de

jeunes non-qualifiés. Les modifications conjoncturelles compliquent aujourd'hui l'insertion des jeunes sur le marché de l'emploi. Le paradoxe auquel renvoie le décrochage scolaire concerne le fait que, si le nombre des décrocheurs a fortement diminué de 1979 à 2003, les chiffres fournis par l'OCDE (2005) montrent que ce phénomène est de plus en plus préoccupant et revêt aujourd'hui un caractère d'urgence. Concrètement, plusieurs auteurs avancent une estimation de l'ordre de 200 000 jeunes en situation de décrochage au sens large du terme avant les années soixante dix, alors que ces chiffres atteignent aujourd'hui des proportions de l'ordre de 60 000 à 120 000 élèves en fonction des statistiques citées (Glasman, & Euvrard, 2004 ; Les déchiffreurs de l'Éducation Nationale, 2012). Mais ces élèves qui quittent l'école prématurément nécessitent une prise en charge et des dispositifs qui peuvent s'avérer coûteux. Ils posent donc des enjeux économiques et sociaux qui attirent l'attention des gouvernements. Il suffit pour cela de s'arrêter sur les chiffres évoqués au Canada¹ pour se rendre compte du coût du décrochage scolaire.

Troisièmement, on voit se développer, dans plusieurs pays, des dispositifs de prévention pour lutter contre les processus de déscolarisation en amont de l'abandon des études. Si cette réflexion est apparue plus tardivement en France, ce virage s'est amorcé à partir des années quatre vingt dix en Amérique du Nord. On voit donc aujourd'hui émerger une réelle volonté des pouvoirs publics de valoriser une prise en charge du décrochage scolaire au travers de programmes de prévention qui s'appuient sur un meilleur repérage des situations à risque. Cette évolution s'inscrit dans un mouvement global de la prise en charge des risques qui déborde la question du médical et qui conditionne également les programmes de prévention des phénomènes psycho-sociaux. Cela montre que si cette question n'était pas absente des réflexions avant cette date, la prévention du décrochage scolaire s'est institutionnalisée et constitue aujourd'hui un ensemble de mesure, de loi et de programmes spécifiquement destinés à traiter de la question de l'abandon des études.

¹ Nous renvoyons à ce sujet le lecteur à cette vidéo de présentation qui introduit la question de la prévention du décrochage scolaire disponible à cette adresse : <http://www.youtube.com/watch?v=uxYAhwh-OTk> ; et qui prête à réfléchir quant aux raisons qui expliquent l'intérêt de ces programmes qui ne renvoient pas uniquement au développement des enfants et des adolescents.

Par conséquent, le décrochage ne peut pas se réduire uniquement à des considérations criminologiques, sociales, économiques pensées séparément. En effet, c'est la conjonction d'un ensemble de facteurs qui font du décrochage scolaire un phénomène complexe.

Aujourd'hui, l'étude des processus de déscolarisation se centre de plus en plus sur les individus dans le but de développer une connaissance clinique du phénomène permettant de cibler les interventions préventives. Les recherches sur la question prennent donc en compte le décrochage scolaire dans une dimension « macro », et dans une dimension « micro » en s'intéressant directement aux difficultés des élèves qui constituent un frein à la réussite scolaire. Les justifications de cette approche sont directement en lien avec les trois questions que nous avons mises en avant sur le plan social et économique, à travers les travaux sur le dépistage du risque d'abandon. Plus précisément, Archambault et Janosz (2009) argumentent sur la nécessité de développer des outils efficaces permettant de se centrer sur les personnes après les avoir identifiées en mettant en œuvre des programmes moins larges et donc moins coûteux.

Cette approche qualifiée par certains de « psychologisante » peut poser problème, notamment en raison du repérage des élèves et du risque de stigmatisation qui peut l'accompagner. Cependant, elle ne se limite pas uniquement à la question du trouble du comportement ou de la souffrance psychique, et elle ne demande pas aux enseignants de se transformer en psychologue comme le suggère Millet dans une interview accordée à Pagneux, Pircher et Parroux (2011) au titre évocateur: « Trop de psychologie, pas assez d'apprentissage ». De plus elle ne met pas de côté la question des facteurs scolaires ou des facteurs sociaux mais prend en compte au contraire la difficulté à intervenir sur des facteurs « persistants » ou « statiques » comme l'évoque Blaya dans son livre sur le décrochage scolaire (2010, p. 35) plutôt que sur des facteurs dynamiques, plus sensibles à l'intervention clinique. En effet, la difficulté de modifier sur le fond l'organisation éducative des pays et l'ampleur des problématiques sociales empêchent de trouver des solutions opérantes au contraire de ce qui peut être fait au travers d'un accompagnement individuel. Cela ne signifie pas que des structures qui cherchent à changer profondément leur approche du phénomène n'existent pas, mais elles sont si peu

nombreuses qu'elles ne peuvent pas à elles seules résoudre l'ensemble des situations de décrochage¹.

Puisqu'elle s'appuie sur des dimensions relatives aux dimensions affectives ou cognitives, l'approche psychologique est fortement critiquée par les défenseurs d'une approche macro-sociale du phénomène de décrochage scolaire. Il semble cependant aujourd'hui que cette approche permette une réflexion sur les facteurs dynamiques, qui n'est pas totalement contradictoire avec une réflexion sur les causes institutionnelles et organisationnelles mise en avant par la sociologie de l'école. Cette approche de l'abandon des études vise à permettre de penser l'accompagnement en faisant référence au parcours singulier des élèves à travers leurs contextes de vie, leur histoire personnelle et leur parcours scolaire pour orienter la prise en charge. En cela, elle cherche à valoriser une approche centrée sur les personnes (Archambault, 2006).

Le constat fait par les acteurs montre qu'il est illusoire d'espérer raccrocher un nombre suffisamment important d'élèves après qu'ils aient décroché en mettant en œuvre des dispositifs trop larges. La difficulté de recréer du lien avec les élèves qui ont coupés définitivement avec l'école et la difficulté de l'école à raccrocher les élèves dans un cadre scolaire « habituel » constituent les premiers freins à l'efficacité de la lutte contre le décrochage scolaire. Ce constat n'est pas nouveau puisque Violette (1991) titrait déjà son rapport pour le Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) : « L'école... Facile d'en sortir mais difficile d'y revenir : Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses ». Pour que la lutte contre le décrochage scolaire puisse être à la fois préventive et curative, il est nécessaire de travailler également sur des dimensions qui dépassent le parcours scolaire des élèves décrocheurs puisque ce parcours est, plus que pour les autres jeunes, jalonné d'échecs .

¹ Des dispositifs existent en France pour lutter contre le décrochage scolaire. Ils dépendent soit de l'Éducation Nationale, soit du monde associatif, soit d'initiatives locales. Le CLEPT (Collège Lycée Élitair Pour Tous) de Grenoble est un exemple de structure qui a pris le pari de cette évolution. Cependant, conscient que le raccrochage demande une forme d'attention particulière aux parcours scolaires et aux vécus des élèves, le CLEPT accueille peu de décrocheurs. Cela permet aux enseignants de se centrer sur les jeunes et leur apporter une autre forme de soutien qui dépasse le simple soutien scolaire.

S'appuyant sur le constat que la situation n'a guère évolué, Royer (2010), dans un ouvrage consacré à la réussite scolaire des garçons à l'école, valorise la prise en charge ciblée dans les programmes de prévention en s'appuyant sur une connaissance des difficultés des élèves avant qu'ils ne quittent les bancs de l'école. Au regard de la difficulté d'agir efficacement et rapidement sur les facteurs « lourds » qui influencent la trajectoire des décrocheurs potentiels, il semble aujourd'hui fondamental de s'attacher à mettre en évidence les processus dynamiques qui pourraient favoriser une meilleure inscription des élèves en « souffrance d'école » dans leur cursus scolaire (Millet, 2007).

Cette focalisation a conduit la recherche à intégrer les facteurs psychologiques dans les études portant sur les processus de déscolarisation. Dans le même temps, la mise en place de dispositifs scolaires ou associatifs visant à prendre en charge les situations de décrochage mettent en avant l'impact de la scolarité sur le plan affectif. Les répercussions de ces difficultés sur le développement des élèves conduisent à se demander si le décrochage scolaire ne pourrait pas aussi être considéré comme une tentative de solution qui, à défaut de constituer un comportement acceptable au regard de la norme scolaire, se mettrait en place dans des contextes où la poursuite d'une scolarité compliquée serait synonyme de détresse psychologique, voire de souffrance psychique en raison de l'accumulation des difficultés. Pain (2010) propose par exemple de voir le décrochage scolaire comme un « processus défensif qui permet à l'élève de se défaire de la tension psychique liée à une expérience scolaire douloureuse ayant généré des difficultés d'ordre psychologique à la fois de nature dépressive ou impactant l'estime de soi des élèves, tout autant qu'une conséquence de la « déconnexion » du jeune d'avec l'ensemble de son environnement social, familial ou éducatif ».

L'hypothèse d'un processus de type défensif sur le plan psychique et les travaux de recherches actuelles sur les processus de décrochage, nous conduisent à considérer que les facteurs psychologiques, s'il ne sont pas les seuls à permettre d'expliquer le décrochage scolaire, jouent un rôle prépondérant dans la décision des élèves de quitter précocement l'école. En conséquence, il est nécessaire de s'appuyer sur les résultats des recherches de ces vingt dernières années pour tenter aujourd'hui de réfléchir à la manière de mener des actions en direction des élèves à risque et ainsi leur permettre de s'accomplir scolairement et/ou sur plan personnel. Se poser la question des causes du

décrochage scolaire dans une recherche en psychologie clinique et pathologique revient donc à reposer la question sur le plan de l'adaptation des élèves à l'école dans la mesure où la question de l'adaptation psychique des élèves ne peut pas nécessairement s'entendre sur le même plan que l'adaptation sociale et que les situations de décrochage constitueraient la seule solution disponible à ce moment de la scolarité.

Plus précisément, nous nous posons la question dans cette étude des relations entretenues entre les différentes variables psychologiques régulièrement citées dans la littérature pour éclairer les processus de décrochages scolaires à la lumière de leur dimension psychologique. Ce travail de thèse s'inscrit dans le contexte actuel de la recherche sur les processus de déscolarisation qui cherchent à mettre en évidence les déterminants psychologiques du décrochage scolaire sur lesquels une intervention préventive pourrait permettre aux décrocheurs potentiels de persévérer dans les études (Archambault, 2006 ; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, & Yergeau 2004 ; Janosz & Leblanc, 2005 ; Galand, Hospel, Bachérius, Channouri, Dublet, & Goyens, 2011 ; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer, & Deslandes, 2004 ; Royer, 2010 ; Scellos & Blatier, 2012). Il est évident, et ce n'est pas un fait récent, que malgré tout le travail mis en œuvre pour que l'école soit un lieu de développement et d'épanouissement pour les élèves, une grande partie d'entre eux ne parviennent pas à trouver leur place à l'école et que les élèves vivent des difficultés qui les conduisent à quitter prématurément l'école.

Parmi les facteurs qui façonnent l'expérience subjective des élèves à risque de décrochage scolaire, trois dimensions ont retenu notre attention en raison des relations potentielles et de l'influence mutuelles que les unes ou les autres pourraient entretenir avec l'abandon des études. Nous avons retenu dans notre étude les processus motivationnels dans la mesure où ces processus ont contribué à l'élaboration de modèles puissants de compréhension de l'abandon des études (Gurtner, Gulfi, Monnard, & Schumacher, 2006 ; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997 ; Vallerand & Sénécal, 1992 ; Viau, 1994). Notre objectif est donc de nous appuyer sur ces recherches pour les associer à la question du mal-être des élèves et aux travaux réalisés sur le lien entre estime de soi et réussite scolaire. Nous nous intéressons également au rôle de la dépression dans le processus de décrochage scolaire puisque ce rôle est de plus en plus mis en avant dans des recherches récentes. Ces études montrent que la dépression

influencerait particulièrement négativement l'expérience scolaire des élèves décrocheurs (Quiroga, Janosz, & Marcotte, 2009 ; Quiroga, Janosz, Bisset, & Morin, 2013 ; Quiroga ; Quiroga, Janosz, Lyons, & Morin, 2012). De plus, et parce que ces difficultés apparaissent bien évidemment au cours de l'adolescence, il nous semble incontournable de mettre l'accent sur la question du mal être à l'école comme c'est le cas dans la recherche en éducation (Pain, 2010 ; Millet, 2007) en y apportant un regard plus spécifique du point de vue de la psychologie clinique et pathologique. Enfin, nous avons choisi de porter une attention particulière à la question de l'estime de soi. Cette question est régulièrement citée dans les travaux sur le décrochage scolaire à la fois comme facteur de risque, mais aussi comme une dimension fondamentale à prendre en compte dans la construction des programmes de prévention du décrochage scolaire (Potvin, Gagnon, Hébert, Cauchon, Boudreault, & Gagnier, 1992). De plus, les liens entretenus entre l'estime de soi, la motivation scolaire et la dépression peuvent permettre de rendre compte d'une partie de la complexité des processus à l'œuvre sur le plan personnel dans l'abandon des études.

Nous présenterons dans la section I un regard global sur la question du décrochage scolaire, de ses nombreuses définitions et des principales théories explicatives du phénomène. Dans la section II, nous traiterons de la question de l'abandon des études à partir des typologies qui définissent les différents profils de décrocheurs. Dans la section III, nous proposerons un aperçu de l'ampleur du phénomène en France, en Europe et Amérique du Nord. La section IV sera consacrée à la question du processus de décrochage scolaire. Nous aborderons dans la section V la question du risque de décrochage scolaire et nous traiterons de l'approche préventive de cette question. Enfin, nous terminerons cette partie théorique, en décrivant les principaux facteurs de risque du décrochage scolaire sur le plan scolaire, familial et personnel. Puis, après avoir présenté la problématique et les hypothèses de notre recherche, nous développerons les résultats répondant à nos deux objectifs principaux. Enfin, nous conclurons ce travail en discutant des apports éventuels de cette thèse sur le plan théorique, dans la compréhension du phénomène, ainsi que des éventuelles perspectives de prise en charge en lien avec nos résultats.

PERSPECTIVES THÉORIQUES

Section I - Le phénomène du décrochage scolaire – définitions et état de la recherche

Dans un premier temps, nous présenterons un aperçu global de la problématique du décrochage scolaire. Nous proposons de nous arrêter sur la diversité qui ressort de la définition du concept de décrochage scolaire en nous appuyant sur une lecture sémantique du terme, et sur une lecture culturelle de la question afin de rendre compte des différences existant au sein de divers pays et nous établirons la prévalence du phénomène en nous appuyant sur divers indicateurs en France et dans d'autres pays de l'OCDE. Puis nous prendrons en compte la question du processus qui caractérise la trajectoire scolaire et personnelle des élèves décrocheurs afin d'introduire la question d'élève à risque qui sera l'objet de la section suivante.

I. Définitions et émergence du phénomène

1. Généralités sur le décrochage scolaire

Avant de faire son apparition dans les études françaises, le terme de décrochage scolaire était un concept d'origine québécoise qui semble être apparu officiellement dans le discours public au Canada Francophone au début des années quatre vingt¹. Il a été proposé en traduction de « school dropout » utilisé auparavant dans les études sur l'abandon des études dans le secondaire aux Etats-Unis dans les années soixante. Cependant, en raison de l'absence de consensus sur la définition du décrochage scolaire, il est impossible aujourd'hui de proposer une recherche clairement contextualisée sur les phénomènes de décrochage scolaire sans se dégager au maximum de la complexité de l'ensemble des mots plus ou moins en lien avec cette question et qui constituent le corpus des connaissances scientifiques à ce sujet. En effet, l'utilisation du terme « décrochage scolaire » est extrêmement variable dès lors que l'on travaille avec différents acteurs de l'éducation.

¹ En 1981 au Canada, selon le Petit Robert de la langue française 2012 qui propose depuis peu une définition du terme de décrocheur.

En fonction des personnes rencontrées – enseignants, personnels d'éducation, travailleurs sociaux, médecins scolaires, acteurs associatifs, chercheurs ou encore les élèves eux-mêmes –, le terme de décrochage scolaire peut faire référence à des élèves exclus, ayant de fait quitté l'école mais pas le système scolaire, mais aussi à des élèves peu engagés dans la scolarité mais qui continuent leur scolarité sans plus de difficultés sur le plan scolaire.

2. *Décrocher : un terme « ambigu »*

Si l'on s'arrête au verbe « décrocher » lui-même et aux définitions que l'on peut relever dans les dictionnaire de la langue française, ou que l'on associe ce mot à des expressions symboliques du champ de l'éducation, on s'aperçoit immédiatement que le choix de ce terme est ambigu, et qu'il contient en lui-même sa propre contradiction.

Concrètement, il est possible à la fois de « décrocher son diplôme » et de « décrocher des études ». Cette difficulté linguistique sépare d'emblée la population scolaire en deux groupes d'élèves. On retrouve d'un côté les élèves qui ont su, ou qui ont pu réaliser les efforts nécessaires pour décrocher leur diplôme, et ceux qui, en raison de diverses difficultés, ont décroché du système et l'ont quitté prématurément. Or, toutes les situations de décrochage ne sont pas forcément actives. Elles peuvent également être subies. Les déterminants de la réussite ou de l'échec scolaire sont complexes et ne peuvent pas se réduire uniquement aux capacités académiques des élèves, ou à leur responsabilité dans l'arrêt prématuré de leur cursus scolaire. De plus, il est indéniable qu'un nombre conséquent de collégiens et de lycéens, au regard de leurs compétences scolaires intrinsèques – ce que l'on ne peut évidemment pas leur reprocher –, n'ont pas eu besoin de produire un effort notoire pour obtenir leur diplôme.

Nous empruntons au monde de l'alpinisme une métaphore « utile » pour discuter de cette difficulté de donner un cadre au regard de la polysémie du mot¹. Il est assez facile

¹ Nous avons conscience que l'utilisation de ce type d'image constitue une analogie « facile » qui semble donner l'impression de jouer sur les mots. Hors, une proportion toujours plus grande de la population utilise les mots du décrochage scolaire et ce souvent à mauvais escient alors que le reproche le plus fréquent fait aux chercheurs dans ce cadre touche à la question de la stigmatisation.

d'admettre que pour l'ensemble des élèves la scolarité représente une succession de marches à gravir et que ces petites ascensions génèrent, même chez les « bons élèves », des états qui ne sont pas forcément si évident à gérer. Nous entendons par cette métaphore qu'il est acquis qu'un alpiniste qui mène à bien une expédition décroche une victoire grâce à sa réussite lors de son parcours qui l'a conduit au sommet, comme le ferait un élève qui a accompli son cursus scolaire jusqu'à l'obtention d'un diplôme. Certains parviennent aussi au bout de cet Everest à force de persévérance et accèdent au sommet, mais parfois à quel prix ? D'autres abandonnent, préférant renoncer, conscients de leur difficulté et du manque de soutien, nécessaire à la réalisation de leur ascension. Enfin, d'autres « décrocheront », lâcheront prise, à bout de force dans une voie synonyme de souffrance, usés par l'accumulation des difficultés.

L'objectif de ce chapitre est donc de rendre compte de cette variété, en faisant une revue de littérature des définitions, des mots et des concepts rattachés à la problématique du décrochage scolaire afin de clarifier l'objet de notre d'étude. Cependant, il ne semble pas nécessaire de définir l'ensemble de ces termes, mais plutôt d'essayer de rendre compte des situations englobées par le terme de décrochage scolaire tout en préservant la complexité du phénomène, car il ne peut pas se réduire à une dimension unique tant il recouvre de réalités différentes.

Le terme de décrochage scolaire s'entend donc dans une dimension qui va d'une conception restreinte à une conception beaucoup plus globale en fonction des objectifs à l'origine de l'étude du phénomène. Une définition de base que l'on retrouve dans plus ou moins l'ensemble des études sur le phénomène du décrochage scolaire renvoie aux différentes situations pouvant conduire un élève à mettre fin à un cursus en cours (Guigue, 1998). Dans ce cadre, le décrochage scolaire renvoie à l'arrêt des études avant que l'élève ne soit allé au terme de sa scolarité ou avant que celui-ci n'ait obtenu le diplôme pour lequel il s'était engagé.

Cependant, cette définition fait uniquement référence à des situations définitives pour lesquelles les élèves quittent l'école et se retrouvent, soit sans solution de scolarisation soit en situation de « perdus de vue ». Afin de préciser cette définition et ainsi permettre une meilleure opérationnalisation du phénomène en s'appuyant sur des critères

« objectivables » permettant de repérer les décrocheurs et produire des indicateurs statistiques, les différents ministères de l'éducation des pays occidentaux proposent plusieurs définitions du décrochage scolaire auxquels sont associés des indicateurs statistiques dont il est difficile de savoir s'ils participent à la complexification du phénomène ou à sa simplification.

Nous pouvons d'ores et déjà, être d'accord avec l'idée qu'il n'existe donc a priori pas de « définition standard » du décrochage scolaire (Blaya, 2010), et que la polysémie du terme ainsi que la diversité du champ sémantique en rapport avec le décrochage scolaire tend malheureusement à en faire un mot « explique-tout », qui recouvre quasiment toutes les situations qui peuvent à court, moyen ou long terme éloigner un élève de l'école. On retrouve donc dans la littérature spécialisée connexe à ce phénomène diverses expressions, concepts ou notions qui renvoient en fonction des auteurs de près ou de loin à la question du décrochage scolaire.

Parmi ces concepts, on relève le plus souvent ceux : d'abandon scolaire (Commission européenne, 2011) ; de sorties précoces du système scolaire (Eurostat, 2011) ; de refus scolaire (Leclercq & Dupont, 2005 ; Brandibas, 2005) ; de déscolarisation (Glasman, 2004) ; de sortie sans qualification (Centre d'Études et de Recherche sur les Qualifications (CÉREQ) ; Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE)) ; d'absentéisme (Morrow, 1986) ; de décrochage cognitif (Bonnéry, 2003) ; de démobilisation scolaire (Ballion, 1995) ; de désengagement scolaire (Archambault, 2006 ; Connel & Wellborn, 1991 cités par Blaya, 2010) ; de rupture scolaire (Millet & Thin, 2003) ou de « non-accrochage » (Asfa, 2013). Autant de concept auxquels il est nécessaire de rajouter trois sous-catégories que l'on retrouve dans la littérature spécialisée, soit le décrochage « de l'intérieur » (« in-school dropout »), et les « décrocheurs actifs » qui s'opposent au « décrocheurs passifs » (Afsa, 2013) et que nous définirons afin de les intégrer à notre définition du décrochage scolaire.

a. La déscolarisation

En France, jusqu'en 2006 environ, date à laquelle le Ministère de l'Éducation Nationale a adopté officiellement le terme de décrochage scolaire, celui de déscolarisation était le terme le plus fréquemment évoqué dans les débats sur l'arrêt des études. C'est d'ailleurs,

cette question qui a été étudiée dans le programme interministériel mis en œuvre en 2000 dont la synthèse des travaux a été publiée en 2003. Cette étude pluridisciplinaire à grande échelle s'est intéressée au processus de déscolarisation de manière globale laissant apparaître en premier lieu la complexité des phénomènes et la nécessité de clarifier les concepts.

La définition de la déscolarisation est en rapport avec la question de l'obligation scolaire, dans la mesure où elle correspond à la situation d'un jeune non scolarisé quelle que soit la raison qui l'éloigne de son établissement scolaire. La déscolarisation englobe donc encore plus largement à la fois les élèves ayant arrêté leurs études, mais aussi ceux qui pour diverses raisons sont scolarisés dans des conditions que l'on pourrait qualifier de non « conventionnelles » (gens du voyage, scolarisation à domicile suite à des difficultés scolaires : racket – phobie scolaire...) ou dans des dispositifs spécialisés. En cela, la déscolarisation ne se réduit pas à la question du décrochage scolaire Blaya (2010).

b. L'abandon scolaire

L'expression d'abandon scolaire est fréquemment utilisée dans de nombreux documents traitant de la question du décrochage scolaire. La commission européenne (2011, p. 2) indique que « le terme d'«abandon scolaire» inclut toutes les formes d'abandon de l'enseignement et de la formation avant la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de niveaux équivalents dans l'enseignement et la formation professionnels ». Elle est en lien avec l'indicateur européen qui calcule les sorties précoces du système scolaire (Eurostat, 2011). Celui-ci renvoie à l'ensemble des « adultes de 18 à 24 ans avec une qualification inférieure à l'enseignement secondaire supérieur et qui ne sont pas dans un programme d'enseignement ou de formation durant une période de référence de quatre semaines qui précède le sondage ». Donc, pour les institutions européennes en charge de mesurer l'ampleur du phénomène, l'abandon scolaire renvoie à une situation qui revêt un caractère précoce. Il fait aussi explicitement référence à l'intentionnalité de l'arrêt de la scolarité. Pour autant, comme nous l'avons vu précédemment il n'est pas si simple de penser que le décrochage soit uniquement à considérer comme une « démarche active et unilatérale de la part des individus » (Blaya,

2010 ; p. 8), dans la mesure où une multitude de facteurs peuvent déterminer l'arrêt des études en dehors de la simple volonté consciente de l'élève. Pour cette raison, on peut analyser le décrochage scolaire soit comme une démarche volontaire de l'élève qui évoquera un ou plusieurs arguments rationnels en rapport avec son départ de l'école, mais aussi comme des situations subies liées autant à des facteurs scolaires qu'extra-scolaires.

Le décrochage scolaire peut donc s'étudier d'un côté dans sa dimension active, quand les élèves ont effectivement quitté l'école soit parce qu'ils ont abandonné l'école en démissionnant ou ne la réintégrant pas après une longue période d'absence, soit parce qu'ils ont été exclus de leur établissement scolaire, ou dans sa dimension passive, quand les élèves ne s'impliquent pas dans leur scolarité bien qu'il soit régulièrement présent dans l'établissement et que leur comportement n'attire pas particulièrement les enseignants (Afsa, 2013 ; Galand et al., 2011). Ces deux sous-catégories de décrocheurs renvoient à la distinction classique faite par beaucoup des premiers acteurs de la lutte contre le décrochage scolaire en France et qui ont dans un premier temps repris le vocabulaire anglo-saxon en parlant des décrocheurs à l'intérieur (« Drop-in ») et des décrocheurs à l'extérieur (« Drop-out »).

Le terme d'abandon scolaire est également fréquemment utilisé au Canada Francophone par les auteurs qui s'intéressent au phénomène du décrochage scolaire. Dans ce contexte, l'abandon scolaire renvoie plus généralement à un ensemble de situations qui conduit l'élève à quitter l'école prématurément avant la fin d'un cursus engagé. Le terme d'abandon scolaire se confond donc avec les définitions officielles du décrochage scolaire avec une nuance concernant l'abandon scolaire dans la mesure où celui-ci ne renvoie pas systématiquement à des arrêts définitifs.

c. Le décrochage scolaire

La définition du décrochage scolaire au Canada a évolué depuis les années quatre-vingt. À cette époque les auteurs envisagent le décrocheur comme « un élève qui met fin volontairement ou involontairement, temporairement ou définitivement à son programme d'étude et qui s'est clairement retiré de son programme scolaire avant l'obtention de son diplôme » (Erpicum & Murray, 1975 ; Morrow, 1986 ; Roy, 1992).

Les auteurs québécois proposent ainsi en général de s'appuyer pour plus de clarté sur la définition du Ministère de l'Éducation du Québec (Janosz & Leblanc, 1997 ; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, & Yergeau, 2004).

Le Ministère de l'Éducation Québécois (MÉQ) ne définit pas le décrochage scolaire mais plutôt les caractéristiques des élèves qui doivent être considérés comme décrocheurs, et proposent plusieurs définitions. Cette multiplication des définitions, bien qu'elles recouvrent des situations proches, interroge la spécificité des indicateurs de mesure du décrochage scolaire et n'aide pas à clarifier le concept. Pour être plus précis, en 1991 le Ministère de l'Enseignement du Québec définit ainsi les élèves décrocheurs :

« L'élève est inscrit au secteur des jeunes au début de l'année scolaire, ne l'est plus l'année suivante, n'est pas titulaire d'un diplôme d'études secondaires et réside toujours au Québec l'année suivante. Les départs liés à des phénomènes extrascolaires (mortalité et départ du Québec) ne sont pas inclus au nombre d'abandon ».

Dans un autre document du MÉQ (2003), un décrocheur peut être un jeune qui n'a pas de diplôme du secondaire et qui ne fréquente pas l'école, mais aussi un élève qui a quitté temporairement ou définitivement l'enseignement secondaire sans avoir obtenu de diplôme. Malgré cela, le MÉQ indique que le décrochage scolaire ne doit pas être confondu avec l'abandon scolaire qui est une interruption qui n'est pas nécessairement définitive (2000). Pour prendre un exemple, Quiroga, Janosz et Marcotte (2006) proposent de considérer un élève comme étant en situation de décrochage s'il s'est absenté de l'école pendant au moins trois semaines consécutives.

d. L'absentéisme scolaire

Le problème du décrochage est donc fortement liée à la problématique de l'absentéisme scolaire (Blaya, 2003a ; Blaya, 2003b). Morrow (1986) propose de prendre en compte la durée des absences des élèves pour définir le décrochage. Le concernant, il fixe, comme Quiroga et al. (2006), à trois semaines continues non-motivées la durée de l'absence à partir de laquelle un élève peut être considéré comme ayant décroché de l'école. Cependant, à l'instar de Janosz (2000) et bien que celui-ci ait

pris tout de même en compte cette définition dans l'étude que nous avons citée précédemment, cette définition reste problématique lorsqu'il s'agit de définir l'arrêt des études. En effet, en se référant à une telle définition un élève peut se retrouver à plusieurs reprises en situation de décrochage et donc en situation de raccrochage dans la même année. Cette définition du décrochage scolaire par la voie de l'absentéisme se retrouve dans d'autres documents. À cette occasion, il est défini comme un « absentéisme lourd, supérieur à dix demi-journées d'absence non justifiées par mois » (Pagneux, Pircher, & Parroux, 2011). Une telle définition, si elle était prise en compte dans les recueils officiels des situations de décrochage, ferait augmenter très fortement des taux qui le sont déjà bien suffisamment.

De plus, bien que l'absentéisme soit un facteur de risque important en rapport avec des arrêts définitifs de scolarité et bien qu'il détermine aussi fortement l'échec scolaire, certains absentéistes ayant des compétences scolaires suffisantes obtiennent leur diplôme du secondaire malgré une fréquentation scolaire très relative¹. Malgré ces situations exceptionnelles, le temps d'absence n'en demeure pas pour autant un critère totalement dénué d'une certaine pertinence puisque, toujours dans l'étude de Quiroga et al. (2006) citée précédemment et qui s'appuyait sur le critère de trois semaines d'absence consécutives, 82 % des élèves considérés comme décrocheurs ont quitté définitivement l'école, 15 % ont tentés de raccrocher sans succès et 2,5 % seulement s'étaient réinscrits à l'école durant la période de l'étude de septembre 1998 à décembre 1999.

Le décrochage scolaire apparaît donc comme un phénomène ne pouvant pas se réduire à un facteur déterminant aussi corrélé soit-il à l'arrêt des études, comme cela vient d'être dit pour l'absentéisme. C'est le cas en ce qui concerne l'échec scolaire. Dans la mesure où le décrochage scolaire détermine de fait un échec au diplôme, il empêche les élèves

¹ Nous renvoyons pour un exemple clinique à la situation d'Etienne (p. 30). Sa situation montre bien à quel point les stéréotypes habituels liés à l'abandon des études ne sont pas très utiles dans la compréhension du phénomène dès lors que l'on cherche à sortir de la simple considération des publics moins favorisés, et donc plus susceptibles d'être touchés par l'abandon des études. De plus, même dans cette catégorie de la population, les élèves des milieux défavorisés sont également nombreux à réussir leur cursus scolaire, et les difficultés qu'ils rencontrent à l'extérieur de l'école, sociales ou économiques, expliquent quelque fois bien plus précisément les arrêts de scolarité que la seule prise en compte des difficultés scolaires.

de se présenter à l'examen pour tenter de l'obtenir. Cependant, s'il est évident qu'un grand nombre d'élèves quitte le système à la suite d'un échec au diplôme, rien ne permet d'affirmer que les élèves décrocheurs ne possédaient pas les capacités suffisantes pour réussir sur le plan académique. Ce constat renvoie à l'étude de Dardier, Laïb et Robert-Bobée (2013, p. 18), qui rend compte précisément de cette complexité en montrant qu'une grande proportion des décrocheurs ont quitté l'école en dépit de résultats scolaires largement satisfaisants. Le taux de diplomation qui est un indicateur précis généralement retenu pour essayer de quantifier l'ampleur du phénomène de l'échec scolaire ne permet pas de rendre compte spécifiquement du nombre de décrocheurs scolaires. De plus, les autres indicateurs produits, soit par le Ministère de l'Éducation Nationale, soit par les instances européennes englobent une proportion d'élèves supérieure aux nombres réels des décrocheurs scolaires. Malgré cette difficulté, ces indicateurs ne sont pas sans intérêt si l'on fait l'effort de préciser ce qu'ils recouvrent en terme de définition.

e. Le refus scolaire

Le décrochage scolaire ne doit pas non plus être confondu avec le refus scolaire qui recouvre, selon les auteurs qui s'y sont intéressés une réalité plus large et plus complexe. Selon Leclercq et Dupont (2005), le concept de refus scolaire « englobe la problématique du décrochage scolaire » (p. 49). De son côté, Brandibas (2005) dans une revue de littérature sur la question, relève que le refus scolaire est très fortement liée à la question de l'absentéisme (Broadwin, 1932), ou à celle de la phobie scolaire (Johnson, Falstein, Szurek, & Svendsen, 1941) et que le critère qui permet d'identifier une situation de refus scolaire correspond à vingt-sept demie-journées d'absence non-justifiées sur une période de trois mois. Dans une telle situation, un élève peut être présent plusieurs fois dans la semaine et ne peut pas être considéré comme ayant été véritablement perdu de vue.

Plus récemment, et dans un contexte français, le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN, 2012) a défini le décrochage scolaire comme « un processus qui conduit un jeune en formation initiale à se détacher du système de formation jusqu'à le quitter avant d'avoir obtenu un diplôme. Stricto sensu, un décrocheur est un jeune qui quitte

prématurément un système de formation initiale sans avoir obtenu un diplôme de niveau V (BEP ou CAP) ou de niveau supérieur. Par extension, il s'agit également d'un jeune qui risque de quitter le système de formation initiale sans avoir obtenu un diplôme de niveau V (BEP ou CAP) ou de niveau supérieur ».

De cette définition découle trois indicateurs qui permettent de mesurer et d'opérationnaliser le recensement du nombre d'élèves qui se retrouvent en situation d'abandon des études. On retrouve donc les « sortants sans diplôme », les « sortants sans qualification », et les « sorties précoces ».

Les deux premiers indicateurs s'intéressent aux jeunes sortants du système scolaire depuis plus d'un an quelle que soit leur âge, alors que le troisième fait référence à la définition d'Eurostat et porte sur des générations de jeunes quelle que soit la date de leur sorties du système scolaire. L'indicateur mesurant les sortants sans diplôme renvoie aux jeunes qui quittent le système éducatif sans avoir au moins obtenu un diplôme de second cycle général ou professionnel (le baccalauréat, le BEP ou le CAP) qui lui permet de poursuivre des études supérieures ou de se présenter sur le marché du travail avec un diplôme conduisant à une qualification attestée. L'indicateur mesurant les sorties sans qualification a été élaboré à la fin des années soixante-dix. Cet indicateur produit conjointement par les CÉREQ¹, l'INSEE² et le Ministère de l'Éducation Nationale porte sur les sorties du système éducatif qui sont classées par niveau de formation. Un jeune est donc considéré comme sortant du système éducatif sans qualification s'il n'a pas atteint au moins la dernière année d'une formation qu'il soit soumis à l'obligation scolaire ou non³.

Dans une perspective de recherche, la compréhension du phénomène du décrochage scolaire ne se limite pas à la considération de l'arrêt des études dans sa dimension situationnelle comme cela est le cas pour l'évaluation du phénomène (Bernard, 2011).

¹ Centre d'Études et de Recherche sur les Qualifications

² Institut National de la Statistique et des Études Économiques.

³ « En France, l'éducation est obligatoire pour les filles et pour les garçons âgés de 6 à 16 ans, résidant sur le territoire français quelle que soit leur nationalité. (...). Le droit de l'enfant à l'instruction est garanti par le contrôle de l'assiduité scolaire dont l'objet est de vérifier que l'enfant, inscrit dans un établissement scolaire, y est effectivement présent », articles L 111-2 et L 111-3 du Code de l'éducation.

Le consensus qui existe sur le caractère processuel du décrochage scolaire a conduit à l'émergence de concepts laissant apparaître la dimension temporelle comme étant constitutive des trajectoires scolaires des élèves décrocheurs.

f. La démobilisation scolaire

En France, plusieurs auteurs font référence au concept de démobilisation scolaire pour évoquer le processus à l'œuvre dans la scolarité de certains jeunes les conduisant à mettre un terme à leur scolarité. Pour Ballion (1995) la démobilisation concerne les élèves en voie de décrochage qui sont en difficulté pour donner un sens à leur scolarité tout en se maintenant à l'école avec l'espoir que la suite de leur parcours scolaire leur apportera plus de satisfaction. Cette idée fait référence au décrochage cognitif qui apparaît précocement dans la scolarité et qui définit une situation dans laquelle l'élève n'est plus en phase avec les apprentissages sans qu'il matérialise son départ de l'école (Bautier & Rochex, 1997 ; Bonnéry, 2003 ; Broccolichi, 2000). Ce décrochage cognitif peut apparaître très tôt, notamment dès le primaire dans des situations où à la fois les conditions environnementales, familiales ou individuelles ne favorisent pas l'épanouissement scolaire des jeunes. Dans cette situation, les élèves renonceraient aux efforts à fournir pour leur réussite scolaire dans la mesure où ils auraient perdu tout intérêt pour l'école (Guigue, 1998). La démobilisation est donc un processus progressif qui conduit l'élève à se détourner de l'école, le décrochage cognitif étant la première phase de la démobilisation scolaire. On doit donc considérer la démobilisation comme un processus dynamique de désengagement, de désaffiliation qui comporte plusieurs phases d'un désinvestissement des tâches scolaires jusqu'à l'abandon des études (Tanon, 2000). En cela, la démobilisation ne doit pas être confondue avec la démission de l'élève ou avec son exclusion de l'établissement, bien que celles-ci puissent être à l'origine du décrochage scolaire en fonction du contexte scolaire de l'élève.

g. Le désengagement scolaire

Au Canada, la problématique du désengagement scolaire fait écho à celle de la démobilisation (Connel & Wellborn, 1991). Ce concept caractérise les situations dans lesquelles des jeunes montrent une difficulté d'accrochage avec la scolarité le conduisant à une attitude passive, un refus d'engager des efforts et à des sentiments de

frustration ou d'impuissance qui l'empêche de s'inscrire dans son cursus. Archambault (2006) montre que cette difficulté d'engagement dans la scolarité est au cœur du processus de décrochage scolaire.

Le décrochage scolaire doit être considéré comme un phénomène complexe. La variété des définitions et la multitude de concepts que l'on peut lui rattacher est manifestement en rapport avec sa multidimensionnalité. De plus, le décrochage scolaire fait référence à des situations variées mettant en jeu une dimension temporelle à l'origine de l'accumulation, dans la scolarité des jeunes, d'un ensemble de facteurs qui le conduise à quitter l'école avant la fin du cursus engagé. Bien entendu, il existe en parallèle à ce processus du décrochage scolaire un certain nombre de situations qui peuvent être à l'origine d'un décrochage mais pour lesquelles il semble totalement illusoire d'espérer avoir une intervention efficace, sauf à prétendre avoir la capacité de deviner l'avenir en l'absence de tout élément prédictif. Aussi, cette étude ne s'attachera pas aux situations accidentelles (accidents, maladies, grossesses précoces...), bien qu'elles existent, qu'il faille les connaître et qu'elles soient à l'origine d'un nombre non-négligeable de décrochages scolaires. Dans le cadre de ce travail de recherche, l'intérêt sera porté sur les situations de décrochage qui rentrent dans les processus décrits par plusieurs auteurs et qui vont être développés au chapitre suivant.

II. Les théories explicatives du décrochage scolaire

Il est rarement fait état des théories qui se sont penchées sur une explication de l'apparition du phénomène du décrochage scolaire. Ces travaux existent et permettent de réfléchir au sens de certaines orientations au niveau des politiques éducatives dont les axes s'appuient fréquemment sur les représentations du décrochage que ces théories véhiculent. Loin d'en rendre compte de manière exhaustive, ces théories s'appuient principalement sur des travaux en sciences de l'éducation et dans d'autres champs disciplinaires comme la sociologie, la psychologie mais aussi les sciences économiques. Elles s'articulent autour des facteurs de risque connus du décrochage scolaire mais prêtent en fonction des travaux une attention plus forte à certains facteurs en particulier à un ou plusieurs de ces facteurs.

1. Le modèle de Tinto (1975)

Les théories du décrochage relèvent à la fois de modèles globaux prenant en compte l'ensemble du processus de décrochage en fonction de la définition retenue par les auteurs. La théorie Tinto (1975) dans ses travaux sur le décrochage au collégial au Québec apparaît comme la théorie la plus citée dans les études sur l'abandon des études à tel point que certains auteurs dont Chouinard et al. (2007) la qualifie de paradigmatique puisqu'elle sert de base théorique à de nombreuses études sur le décrochage scolaire y compris dans le secondaire. Cette théorie qui s'appuie sur un modèle conceptuel du décrochage scolaire qui s'intéresse aux interactions des jeunes avec leur environnement scolaire à travers l'étude des profils et des attitudes des élèves. À ce titre, le modèle de Tinto est orienté vers la compréhension de l'impact de l'organisation de l'école sur les difficultés d'intégration des élèves dans la mesure où il met au premier plan le rôle de l'école pour expliquer les raisons de l'abandon des études. Il insiste dans son modèle sur l'influence que cette dernière peut avoir dans la trajectoire des élèves.

L'idée centrale du modèle développé par Tinto est en rapport avec l'idée d'intégration qu'il place au centre du processus de décrochage. Globalement, l'auteur propose que les raisons qui conduisent un élève à décrocher ou non, renvoient à la décision de décrocher et sont liées au degré d'intégration social ou scolaire de l'élève. Il nous montre que la décision de décrocher évolue avec le temps, et que l'intégration des élèves sur le plan scolaire ou social interagit avec l'engagement des élèves. Ce serait donc l'engagement des élèves au moment de prendre la décision de quitter l'école qui influencerait directement la décision de mettre fin à la scolarité. La figure suivante présente un schéma du modèle rendant compte des dynamiques individuelles et institutionnelles conduisant à l'abandon des études.

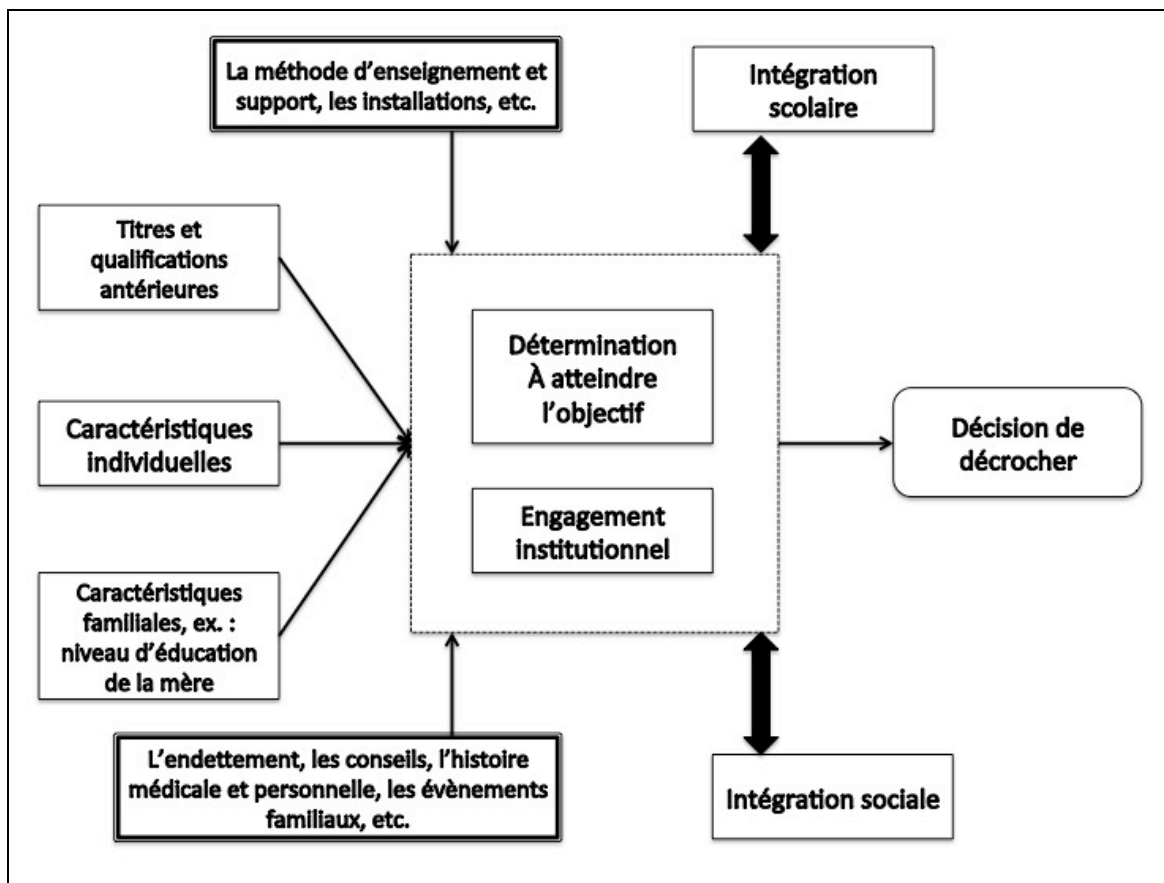


Figure 1 - Représentation du modèle de Tinto (1975)

Cependant, il est nécessaire de noter que si le modèle de Tinto est intéressant dans la réflexion qu'il suscite dans la compréhension du processus du décrochage scolaire, celui-ci porte sur une période de la scolarité qui ne permet pas a priori de rendre compte du décrochage précoce puisque les études collégiales se situent à la fin du secondaire afin de donner des chances à certains élèves d'accéder à des études supérieures. Il pose malgré cela la question du caractère cumulatif des facteurs de risque de décrochage et de la complexité du processus qui peut, comme nous le proposons, s'articuler autour de facteurs organisationnels et institutionnels à un niveau macro et dans une perspective plus personnelle à un niveau micro.

2. Le modèle de Finn (1989)

Finn (1989) de son côté, propose deux modèles explicatifs du décrochage scolaire en s'appuyant sur la théorie du contrôle social. Le premier modèle qu'il développe et qui porte le nom de modèle « participation-identification » s'appuie sur l'idée que l'adaptation scolaire normative des élèves s'appuie sur l'attachement, l'engagement, l'implication et les croyances envers l'école. Il postule ainsi que tant que l'élève donne du sens à l'école, il sera en mesure de maintenir un niveau de motivation suffisant lui permettant de réussir sur la plan académique en développant un sentiment d'identification, d'appartenance et de valorisation envers l'école. À l'inverse, un élève qui ne participerait pas aux activités scolaires serait plus susceptible de se désengager de l'école au fil de sa scolarité. D'un autre côté, le deuxième modèle de Finn postule que le décrochage scolaire trouverait son fondement dans les difficultés scolaires et sur des problèmes de comportement à l'école. Ce modèle baptisé « frustration-estime de soi », impliquerait des résultats scolaires négatifs dans le développement d'une estime de soi négative influençant l'apparition de troubles du comportement. Dans ce modèle, les comportements déviants soutiendraient la baisse d'estime de soi des élèves associée à l'échec scolaire.

3. Le modèle de Rumberger et Larson (1998)

Enfin, pour citer le modèle le plus récent qui s'est intéressé à la trajectoire des élèves décrocheurs, nous évoquerons la théorie de Rumberger et Larson (1998) qui élargit la question des facteurs influençant le décrochage scolaire aux interactions entre les caractéristiques de l'élève, de sa famille, de l'école, de l'école et de son environnement social. L'ensemble de ces caractéristiques déterminerait la façon dont les élèves s'engageraient dans leur scolarité, et l'influence qu'elles auraient dans la fragilisation des individus qui subiraient une instabilité préjudiciable pour le bon déroulement de leur scolarité.

Dans leur modèle, une des variables principales concerne l'engagement envers les études qui se distinguent sur deux plans, social et académique qui contribuent à l'adaptation scolaire. Dans ce modèle, l'engagement social est défini par des

comportements en rapport avec la présence en classe, le respect des règles scolaires, et la participation active dans les activités scolaires. D'un autre côté, l'engagement académique comprend les attitudes des élèves envers l'école et les efforts que les élèves sont prêts à fournir pour réussir. Pour les auteurs, ces deux dimensions de l'engagement scolaire sont essentielles pour comprendre le processus qui sous-tend l'augmentation du risque de décrochage et les abandons qui lui sont liés.

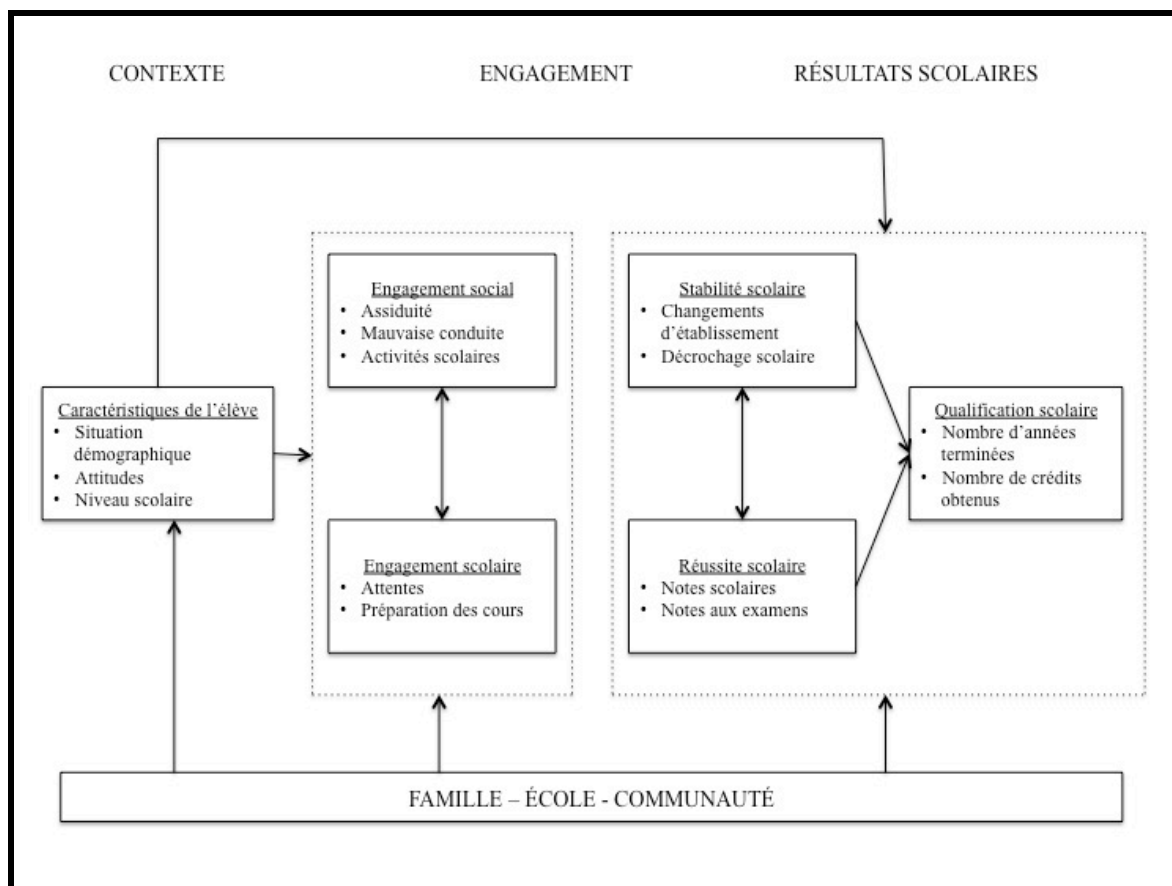


Figure 2 - Le modèle de Rumberger et Larson (1998)

Section II – Décrochage scolaire et typologies

Comme en ce qui concerne la difficulté de définir le terme de décrochage, la question de définir des types de décrocheurs a largement été étudiée notamment en rapport avec une forme de connaissance clinique de la question par les acteurs de l'éducation et des acteurs associatifs prenant en charge les décrocheurs potentiellement raccrocheurs. Un ouvrage particulièrement illustratif et informatif en rapport avec cette variété des profils a été proposé par Longhi et Guibert (2003). On remarque dans cet ouvrage qui décrit l'expérience en tant que proviseur de l'auteur qu'il existe une véritable kyrielle de situations, profils ou parcours scolaires pouvant rendre compte d'une situation de décrochage scolaire. Il est apparu cependant que le besoin de catégoriser les types de décrocheurs scolaires est plus lié à la nécessité de réduire la complexité du phénomène. Plutôt que de penser le décrochage dans une dimension figée, simplificatrice voire simpliste, les travaux typologiques permettent de mieux cerner l'hétérogénéité des parcours des jeunes en les regroupant, et nous évitent de réduire les raisons du décrochage scolaire à la seule responsabilité de l'école, des parents de l'élève ou de l'élève lui-même en fonction du point de vue adopté ou du coupable à désigner.

Afin de rendre compte de cette variété des profils qui fait aujourd'hui largement consensus dans les différentes revues de littérature sur le décrochage scolaire, nous proposons dans ce chapitre deux niveaux de lecture. Dans un premier temps, nous évoquons une description clinique qui s'appuie sur une présentation de cinq vignettes illustrant les parcours de cinq jeunes lycéens rencontrés dans un lycée professionnel¹ puis, dans un deuxième temps, nous développerons les travaux réalisés sur la question des typologies des décrocheurs scolaires.

¹ Ce partage d'expérience s'inscrit dans le début de ce travail de thèse. L'objectif était de rendre compte de la question du décrochage scolaire dans des établissements d'enseignement professionnel où il semblait acquis que le décrochage scolaire était plus important que dans des lycées d'enseignement général ou technologique. De plus, plusieurs travaux montrent l'importance du phénomène en rapport avec ce qu'il est habituel d'appeler une orientation subie qui semble être une des raisons régulièrement évoquée par les élèves pour expliquer leur abandon des études.

I. Vignettes cliniques

Le choix des vignettes cliniques suivantes nous sert à introduire la complexité des parcours des jeunes décrocheurs. Bien sûr, la question de l'élaboration des typologies, quelle que soit la méthodologie utilisée, rend la vision du phénomène du décrochage scolaire beaucoup plus restreinte que ne pourrait le faire la diversité des parcours singuliers des élèves rencontrés dans un cadre plus « clinique ». Cependant, les témoignages des jeunes décrocheurs dans une démarche inductive est un moyen d'élaborer des hypothèses qui s'appuient sur l'évaluation « in vivo » des parcours des élèves.

Donc, à l'instar de Blaya (2010) dans son ouvrage récent sur les processus de décrochage, nous nous sommes d'abord appuyés sur des rencontres dans le cadre scolaire d'élèves en situation de décrochage. Nous devons préciser que nous n'avons pas provoqué ces rencontres, et que c'est parce que nous avons partagé pendant plus d'un an et demi le quotidien scolaire des élèves d'un lycée professionnel que ces situations se sont dégagées d'autres situations pour illustrer notre problématique. Cette immersion dans le cadre scolaire nous a révélé ce qui rend le décrochage si complexe, et nous tâcherons de mettre en lien ces observations avec les travaux que nous présenterons par la suite.

Vignette n°1 : « Jason y était presque ».

Jason¹ a 20 ans. Il est élève en deuxième année de BEP serrurerie et métallerie au moment de quitter le lycée. Lorsque nous le rencontrons pour la première fois, il est en première année de BEP, classe qu'il a intégrée après avoir obtenu un CAP dans la même formation professionnelle. Il a lui-même demandé à poursuivre ses études malgré un parcours scolaire compliqué, émaillé de nombreuses absences et de sanctions tout aussi nombreuses en rapport avec un comportement provocateur lors de ses deux années de CAP.

¹ Les noms des jeunes ont été anonymés ainsi que l'ensemble des informations susceptibles de faire le lien entre les éléments évoqués dans cette thèse et les personnes rencontrées dans le cadre de notre recherche.

Ce comportement a perduré lors de sa première année de BEP ce qui a conduit l'établissement à l'interroger sur sa réelle volonté à poursuivre dans son cursus. À cette époque, Jason semble donner peu d'importance à l'école, et continue à arriver systématiquement en retard en classe et à « sécher » régulièrement les cours. Malgré cela, il ne semble pas exprimer d'envie particulière de quitter le lycée bien qu'il exprime régulièrement qu'il n'aime pas l'école. Il est d'ailleurs fréquemment exclu de la classe.

Jason est un garçon qui donne l'impression d'être toujours très « fatigué ». Quand nous lui faisons remarquer qu'il a des « petits yeux » le matin en arrivant au lycée, il nous dit que c'est parce qu'il vient de fumer du cannabis. Il évoque ouvertement sa consommation et nous dit ne pas pouvoir s'en passer.

Contre toute attente, et en contradiction avec ses habitudes au sein de l'établissement, le comportement de Jason change radicalement deux mois avant qu'il ne quitte l'école. Il dit avoir arrêté de fumer. Il ne sort plus lors des récréations et reste presque tout le temps seul. Il partage avec nous ses difficultés familiales en rapport notamment avec l'état psychologique de sa mère qui l'inquiète beaucoup. Lors de cette période il ne fait plus du tout parler de lui. Nous le croisons un jour dans les couloirs, il en profite pour nous dire qu'il sort du bureau de la conseillère principale d'éducation, qu'il vient de signer sa démission et qu'il quitte le lycée.

À notre grand étonnement, Jason reviendra un mois plus tard au lycée dans sa classe habituelle assis à un bureau comme l'ensemble de ses camarades pour le premier cours de la journée. Il lui sera demandé de quitter l'établissement puisqu'il n'y est plus scolarisé. Nous apprendrons plus tard que Jason qui arrivait tous les jours en retard prend le train tous les matins avec ses amis et qu'il traîne en ville toute la journée pour reprendre le train le soir avec eux.

Vignette n°2 : « Ilies... Décrocheur tout simplement ».

Ilies, 15 ans, est un élève de CAP serrurerie-métallerie drôle et agréable qui passe le plus clair de son temps en étude lorsqu'il n'est pas absent. Son comportement, volontairement provocateur sans agressivité ni violence consiste à refuser systématiquement le travail qui lui est demandé. Il semble avoir pour unique objectif de pousser les enseignants à l'exclure de cours.

Ce comportement récurrent nous pousse à lui demander ce qui le conduit à se comporter de cette manière quand il est au lycée. Pour lui la raison est simple et est en rapport avec l'activité professionnelle de son père qui vend des fruits et légumes sur les marchés de la région avec ses frères. Pour Ilies, la scolarité n'a pas de sens et c'est simplement parce qu'il est soumis à l'obligation scolaire qu'il vient à l'école de temps en temps. Son orientation en CAP est une orientation de dernier recours puisqu'il n'a jamais fait de vœux après le collège. Ilies veut travailler sur les marchés et prendre la suite de son père. C'est, d'après lui, sa seule motivation, il se sent bien dans cet environnement et partage avec nous la difficulté qu'il a de se lever pour aller à l'école alors qu'il se lève régulièrement à 3 heures du matin pour aller travailler avec son père. Il attend donc d'avoir 16 ans pour faire « ce qu'il aime ».

Au fil des semaines suivantes, ces absences augmentent jusqu'à son abandon des études quelques jours après son anniversaire.

Vignette n° 3 : « Hicham ? C'est le premier pas qui coûte ».

Hicham, 17 ans, est censé être scolarisé en première année de CAP serrurerie-métallerie. Son nom apparaît sur les listes d'appel et son dossier d'inscription est à jour. Malgré cela, et après plus de trois semaines de cours depuis la rentrée scolaire, Hicham n'a jamais mis les pieds dans l'établissement. Sa mère répond systématiquement au téléphone quand les surveillants cherchent à le joindre, et leur répète jour après jour qu'il sera au lycée le lendemain, mais qu'aujourd'hui il est « fatigué », et qu'il ne peut

pas se lever pour aller à l'école. Hicham répond lui aussi de temps en temps au téléphone et dit également poliment qu'il viendra à l'école le lendemain, ce qu'il fait au bout d'un mois d'appels quotidiens.

Lorsqu'il se présente pour la première fois dans l'établissement, Hicham semble effectivement hébété et mal réveillé. C'est un grand jeune homme aimable, poli et très réservé. La lourdeur de son pas en dit long sur sa motivation et son engagement, mais il intègre malgré tout sa classe naturellement. En tout et pour tout, il passera trois ou quatre jours au lycée avant de repartir sans donner de nouvelles. Les surveillants continueront à appeler jusqu'à la fin du premier trimestre pour savoir si Hicham reprendra les cours.

Le hasard lié à la vie des petites villes fera que nous croiserons régulièrement Hicham se baladant en ville dans la journée.

Nous savons peu de choses qui pourraient venir donner un éclairage sur le décrochage d'Hicham, cependant nous l'évoquons car il illustre le cas des décrochages scolaires « joués d'avance » dans la mesure où il semble clair qu'Hicham avait décroché de l'école avant même de s'y être accroché. Finalement, la situation d'Hicham a constitué une situation de « non-accrochage »¹.

Vignette n° 4 : « Etienne ? Bon élève ! Et alors... ».

Etienne, 19 ans, est inscrit en Première année de Bac Pro mécanique à la suite d'un BEP mécanique obtenu dans le même lycée l'année précédente. C'est un bon élève discret, assidu et apprécié de ses professeurs. Il est bien intégré dans la classe et a des amis avec qui il partage la même passion pour les belles voitures. Il semble être bien engagé dans son cursus pour lequel il montre des qualités certaines. L'année scolaire se déroule bien. Ses notes sont bonnes et il se prépare a priori à continuer sa scolarité en Terminale.

¹ Au sens que lui donne Afsa (2013) dans son travail sur le décrochage scolaire.

Contre toute attente, Etienne nous apprendra qu'il a décidé de ne pas continuer parce qu'il n'en voit pas l'intérêt, et qu'actuellement il est en attente d'une embauche dans une chaîne de magasins spécialisés en réparation mécanique. Il terminera son année jusqu'au bout, et quittera l'école au moment des vacances d'été.

Vignette n° 5 : « Juliette n'en pouvait plus ».

Juliette a 14 ans. C'est une adolescente souriante qui mesure plutôt bien le caractère incongru d'être, avec une autre jeune fille de BEP mécanique, les deux seules élèves féminines du lycée. Quand nous la rencontrons, elle est inscrite en 3ème de découverte professionnelle dans le même lycée que Jason, Ilies, Hicham et Etienne. Son année de troisième de découverte professionnelle se passe plutôt bien même si ses résultats scolaires sont relativement fragiles. Malgré cela, elle s'inscrit l'année suivante en CAP serrurerie-métallerie, qui n'est pas, à proprement parler, la voie la plus régulièrement choisie par les jeunes filles dans les filières professionnelles.

Au fur et à mesure que l'année avance, Juliette est de plus en plus souvent absente jusqu'à quitter l'école pendant plusieurs semaines de suite. Ses résultats se sont effondrés, et elle exprime le souhait de quitter l'école.

Lorsque nous la rencontrons pour la deuxième fois, elle a perdu son sourire et exprime clairement son besoin de « s'échapper » du lycée. Elle a perdu beaucoup de poids, ce que l'infirmière du lycée nous confirmera suspectant notamment un trouble du comportement alimentaire. Une orientation en classe relais lui sera proposée pour qu'elle puisse souffler pendant quelques semaines, l'objectif étant de pouvoir reprendre par la suite le cours de sa scolarité.

À la suite de sa parenthèse en classe relais, Juliette ne se représentera plus au lycée professionnel, et comme elle a plus de 16 ans, elle ne se réinscrira pas dans un autre établissement scolaire.

Ces fragments de trajectoires et d'expériences scolaires montrent que les raisons, les causes ou les déterminants du décrochage scolaire sont très différents d'un élève à un autre, et que l'on retrouve à la fois des facteurs scolaires, familiaux, sociaux ou psychologiques, et bien souvent certains de ces facteurs associés les uns aux autres, pour expliquer une situation de décrochage. De plus, ces quelques exemples de décrochage rencontrés en lycée professionnel montrent que la volonté consciente des élèves n'apparaît pas systématiquement au premier plan. En effet, on observe dans la situation qui est celle d'Ilies que son décrochage, en dépit de la norme sociale, pourrait être qualifié de décision réfléchie, que l'on pourrait qualifier de décision mature en adéquation avec ses envies et un projet qui lui permette de se projeter dans une autre vie que celle qui s'impose à travers la poursuite d'une scolarité au sein de laquelle il ne semble pas s'épanouir. À l'inverse, les autres situations que nous évoquons semblent bien plus complexes et laissent entrevoir des moments de tensions que l'école parce qu'elle ne l'attache qu'à la réussite scolaire, ne peut pas enrayer. Ce sont ces situations qui constituent l'objet de notre travail comme nous l'avons présenté en introduction de ce travail à travers les états de détresse psychologique qui empêchent les élèves de poursuivre leur scolarité et qui précipitent ou renforcent les processus de décrochage scolaire.

Ces illustrations nous montrent donc que le décrochage scolaire est évidemment une situation problématique, en rapport avec les questions qu'elle soulève et que nous avons déjà évoqué sur le plan social, économique, scolaire et personnel et sur les arguments que nous développerons afin d'étayer les arguments en faveur d'une intervention préventive du phénomène. Mais il convient également d'en dégager de la même manière la dimension positive même si celle-ci reste a priori plus minoritaire.

II. Les typologies du décrochage scolaire

Il existe actuellement de nombreux travaux scientifiques s'attachant à définir le profil des élèves décrocheurs. Auparavant, il existait un profil unique et stéréotypé du décrocheur scolaire. Il s'agissait le plus souvent d'un garçon, issu de milieu défavorisé montrant des problèmes de comportement en classe et/ou des problèmes de délinquance en dehors. Cet élève était conduit à quitter l'école à la suite de mauvais résultats

scolaires, ou à la suite d'une sanction éducative (Dupont & Ossandon, 1987). Bien entendu, cette vision réductrice n'est aujourd'hui d'aucune utilité, et Roberston et Colletterie (2005) citent un document du Maryland State of Education (1998) soulignant que ce profil unique n'existe pas ; pas plus qu'il n'existe de cause unique permettant de saisir de manière simple une situation de décrochage scolaire.

Les premières recherches faisant référence à une approche typologique du décrochage scolaire remontent aux années soixante-dix. Cette approche s'est développée en parallèle d'une meilleure compréhension du phénomène et de la mise en évidence de sa complexité. La construction de typologies spécifiques à l'abandon des études poursuit un double objectif. Dans un premier temps, ces typologies permettent de rendre compte de la complexité des trajectoires à travers la mise en évidence de différents profils des décrocheurs scolaires. Elles permettent ainsi de sortir du « stéréotype du décrocheur scolaire » pour élargir la question à l'ensemble des situations qui peuvent conduire à l'abandon prématuré des études. Dans un deuxième temps, elle permet de penser de manière plus ciblée les actions de prévention à destination des différents profils de décrocheurs en mettant en évidence les facteurs de risques et les contextes d'apparition de difficultés de persévérance dans les études de tel ou tel type d'élève.

De plus, les travaux actuels se basent sur ces typologies et sur un ensemble de facteurs de risque qui sont en lien avec des profils d'élèves présentant un risque accru de décrocher de l'école. Les corpus de données issus d'échantillons longitudinaux permettent par ailleurs une connaissance empirique du processus du décrochage scolaire. Cependant, ces travaux réalisés en Amérique du Nord ou en Europe s'appuient sur des échantillons très différents. Il s'agit, en fonction des études, soit de typologies d'élèves décrocheurs, soit de typologies d'élèves à risque de décrochage.

En ce qui nous concerne, nous ne citerons pas l'ensemble de ces travaux de manière exhaustive¹. L'objectif est avant tout de présenter les travaux les plus connus et les plus

¹ Charest (1980) cité par Roy (1991), dans un document que nous n'avons pas pu nous procurer mais qui est notamment cité par Janosz et Leblanc (2005), évoque lui aussi une typologie « pratique » des décrocheurs scolaires qui distingue cinq types de décrocheurs : *les décrocheurs orientés vers le travail* et *les décrocheurs défavorisés* qui regrouperaient la majorité des élèves

régulièrement cités, qui sont principalement des travaux nord américains, et de les mettre en perspective avec des travaux français et européens dans le but d'en distinguer les différences.

1. La typologie d'Elliott et Voss (1974)

Dans leurs travaux, Elliott et Voss (1974) distinguent trois types de décrocheurs - les *décrocheurs handicapés intellectuellement* ; les *décrocheurs involontaires* et les *décrocheurs capables*.

- Les *décrocheurs handicapés intellectuellement* sont des élèves qui présentent des difficultés intellectuelles ... (i.e. lenteur et déficience intellectuelle).
- Les *décrocheurs involontaires* sont des élèves qui possèdent tous le potentiel intellectuel pour achever leur cursus scolaire mais qui ont quitté l'école de manière prématurée pour des raisons indépendantes de leur volonté (maladie, mortalité...).
- Les *décrocheurs capables* se subdivisent en deux sous-groupes - les décrocheurs *volontaires* et les décrocheurs *expulsés*. La différence entre eux tient dans le fait qu'à la différence des décrocheurs *volontaires*, les décrocheurs *expulsés* se sont retrouvés exclus de leur établissement scolaire en raison de leur manque d'assiduité et de suspension à répétition.

Proportionnellement, les *décrocheurs capables* représentaient 66 % de l'échantillon initial de décrocheurs, et les décrocheurs expulsés représentaient 21 % des élèves du groupe.

2. La typologie d'Erpicum et Murray (1975)

Erpicum et Murray (1975) dégagent eux six profils de décrocheurs - les *drop-outs accidentels* ; les *inadaptés* ; les *défavorisés* ; les *délinquants* ; les *drop-outs féminin* ; les *marginaux*.

décrocheurs ; les décrocheurs par « nécessité » ; les décrocheurs *inadaptés* et les décrocheurs *marginaux*.

- Les *drop-outs accidentels* sont des élèves qui malgré des aptitudes suffisantes pour terminer leurs études préfèrent y mettre un terme et rentrer sur le marché du travail
- Les *inadaptés* représentent les élèves qui cumulent des difficultés qui les empêchent de terminer leur cursus et de s'adapter à l'école en raison de problèmes intellectuels, moteurs ou comportementaux.
- Les *défavorisés* sont des élèves qui évoluent dans des milieux qui cumulent les difficultés socio-économiques les empêchant de donner du sens à leur parcours scolaire.
- Les *délinquants* sont des élèves qui présentent pour la plupart les mêmes caractéristiques que les *défavorisés*, associés cependant à des conduites sociales inadaptées.
- Les *drop-outs féminins* concernent des jeunes filles qui abandonnent l'école à cause du mariage ou d'une grossesse précoce.
- Les *marginiaux* qui malgré le fait qu'ils ne présentent aucune difficulté personnelle, familiale, ou socio-économique intellectuelle quittent l'école car il considère l'environnement scolaire comme un milieu aliénant ne lui permettant de s'épanouir en rapport avec leurs capacités.

3. La typologie de Kronick et Hargis (1990)

Kronick et Hargis (1990) proposent quant à eux une approche dichotomique du phénomène comprenant deux grandes catégories de décrocheurs qui se distinguent en rapport avec leurs performances scolaires. Ils distinguent dans leurs travaux les *décrocheurs performants* (higher-achieving students) des décrocheurs *peu performants* (low-achieving students). La catégorie des *décrocheurs performants* regroupe les élèves qui, malgré des résultats scolaires suffisants, sont expulsés de leur établissement en raison de problème de comportement (pushouts). À l'inverse, la catégorie des *peu performants* regroupe trois sous-groupes d'élèves :

- Les *expulsés* (pushout) qui réagissent ouvertement aux difficultés qu'ils connaissent sur le plan scolaire par des comportements agressifs, de rébellion

et/ou d'indiscipline. C'est le comportement qui est éventuellement à l'origine d'une exclusion définitive et par conséquent du décrochage.

- Les *discrets* qui ne manifestent pas de comportement particulièrement identifiable en dehors de leurs faibles résultats scolaires, et dont les difficultés passent inaperçues jusqu'à l'abandon des études dès qu'ils ne sont plus soumis à l'obligation scolaire.
- Enfin, les « *in-school dropouts* », sont des élèves qui persèverent dans leur cursus scolaires mais qui ne sont pas en mesure de réussir aux examens terminaux en raison d'un certain nombre de lacunes accumulées au fil des années. Ils présentent un grand nombre d'absences et une motivation scolaire faible plus en lien avec des difficultés extra-scolaires (personnelles, familiales) qu'avec leurs performances académiques.

4. La typologie de Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay (2000)

Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay (2000) s'appuient sur deux échantillons longitudinaux qui ont permis de valider une typologie construite en fonction de trois dimensions de l'expérience scolaire à savoir, l'inadaptation scolaire comportementale, l'engagement face à la scolarisation et le rendement scolaire. Ils mettent en évidence quatre profils de décrocheurs - les *discrets*, les *désengagés*, les *sous-performants* et les *inadaptés*¹.

- Les décrocheurs *discrets* sont des élèves qui ne présentent pas ou très peu de problèmes de comportement à l'école (moins que les diplômés), qui affichent un haut niveau d'engagement envers l'éducation (ils déclarent « aimer l'école »),

¹ Conscient de l'impression pouvant résulter de la consultation de ces typologies nous reproduisons dans son intégralité une note importante présente dans le manuel de la Trousse d'Évaluation des Décrocheurs Potentiels. Il va sans dire que nous concernant, cette note est en accord avec la manière dont nous nous approprions ces différentes terminologies :

« Le nom de chacun des types de décrocheurs a été établi dans une optique de recherche. Ces noms résument bien les caractéristiques respectives associées aux différents types, mais nous sommes conscients que cette terminologie est inappropriée pour un usage clinique. Il est donc impératif que les intervenants qui utilisent la TEDP évitent de recourir à cette terminologie dans leurs communications auprès des jeunes ou des autres intervenants (risque d'étiquetage négatif) » (Janosz, Archambault, Lacroix, & Lévesque, 2007 ; p. 12).

mais dont le rendement scolaire est relativement faible (à peine au dessus de la note de passage). Ils sont qualifiés de discret dans la mesure où leur comportement qui ne dérange pas le fonctionnement de la classe, et leurs résultats juste moyens ne risquent pas d'attirer l'attention des autorités scolaires. Ils représentent environ 40 % de la population des élèves décrocheurs.

- Les décrocheurs *désengagés* sont des élèves qui cumulent un faible engagement envers l'éducation, un niveau d'adaptation scolaire comportemental moyen et un rendement scolaire moyen. Ils n'aiment pas l'école et ne perçoivent le sens de ce que la scolarité a à leur apporter. Bien qu'ils semblent posséder des capacités scolaires suffisantes, ils ne désirent pas les mettre en oeuvre dans le cadre de leur scolarité. Cependant, ils réagissent à la frustration qu'ils éprouvent dans leur scolarité avec plus de comportement d'indiscipline et de rébellion. Ils représentent environ 10 % de la population des élèves décrocheurs.
- Les décrocheurs *sous-performants* sont des élèves qui présentent un engagement envers leur scolarité faible, associé à un niveau d'inadaptation scolaire moyen dans la mesure où ils présentent moins de conduites inadaptées et sont moins souvent l'objet de sanctions disciplinaires, mais qui présentent un rendement scolaire moyen très faible. Ils se distinguent nettement des autres profils de décrocheurs par des difficultés d'apprentissage importantes. Ils représentent environ 10 % de la population des élèves décrocheurs.
- Les décrocheurs *inadaptés* sont des élèves qui présentent un rendement scolaire très faible, un engagement scolaire faible et un niveau d'inadaptation scolaire élevé. Ces élèves cumulent l'ensemble des difficultés que chaque autre sous-groupe peut être amené à connaître ce qui rend leur vécu scolaire compliqué et explique leur manque d'investissement. Ils sont également souvent sanctionnés sur le plan disciplinaire et manquent régulièrement l'école sans motif valable. Ils représentent environ 40 % de la population des élèves décrocheurs.

5. La typologie de Bautier, Bonnéry, Terrail, Bebi, Branca-Rosoff et Lesort (2002)

Bautier et al. (2002, p. 6 et p. 26) mettent en avant deux profils de décrocheurs en s'appuyant sur les caractéristiques scolaires et familiales des élèves qu'ils ont mis en évidence dans leur étude portant sur les trajectoires scolaires des élèves décrocheurs. Ils distinguent les décrocheurs présentant un *profil « abandon »* des décrocheurs ayant un *profil « exclusion »*. Cette typologie s'appuie sur une analyse factorielle menées sur les modalités du parcours scolaire des élèves de leur étude.

- Les décrocheurs présentant un *profil « abandon »* sont des élèves qui expriment un renoncement de leurs études librement consenti. Ils sont régulièrement absents et ont des résultats scolaires insuffisants sans être catastrophiques. Ils sont discrets et attentistes, même si leurs mauvaises relations avec certains enseignants peuvent venir expliquer l'arrêt des études, et quittent l'école quand la situation devient insupportable pour eux.
- Les élèves présentant un *profil « exclusion »* cumulent quant à eux les difficultés comportementales et relationnelles sur le plan scolaire. Leur parcours scolaire est émaillé de passages devant le conseil de discipline et d'exclusions temporaires jusqu'à l'exclusion définitive de l'établissement. Ils présentent des difficultés relationnelles importantes et des conduites agressives récurrentes (verbalement et/ou physiquement), bien qu'ils soient peu absents.

6. La typologie de Millet et Thin (2003)

Millet et Thin (2003) dégagent plusieurs profil-types d'élèves en situation de décrochage dans le cadre de leur étude portant sur une population de collégiens issus en majorité de milieu socio-économiques défavorisés. En s'appuyant sur les dossiers scolaires des collégiens, ils dégagent 3 groupes de décrocheurs qu'ils distinguent en fonction des difficultés qui apparaissent au premier plan. Ces profil-types mettent en avant les collégiens présentant des difficultés à dominante :

- Soit « *cognitive* » ;

- Soit « *psychologique* » ;
- Soit « *judiciaire* » ;
- Soit « *familiale* ».

C'est cette dimension familiale qui est la plus développée par les auteurs et pour laquelle ils relèvent dans leur rapport des contextes individuels en lien avec ce qu'il nomment des cas de reproduction sociale (Bourdieu & Passeron, 1964), des cas de prise en charge institutionnelle de la famille des jeunes décrocheurs, des cas de rupture familiale (conflits parents-enfants), de demande de prise en charge judiciaire, des cas de résistances familiales aux institutions et des cas de scolarité « familialement isolée » en rapport avec un membre de la fratrie ayant pour sa part « réussie » une scolarité jusque dans l'enseignement supérieur.

Cependant, même si les dossiers des élèves permettent de repérer les différences pouvant donner lieu à cette catégorisation, la réalisation d'une typologie reste compliquée. Millet et Thin (2003) insiste sur la grande hétérogénéité des profils de l'ensemble des décrocheurs de leur étude ne permettant pas, d'après eux, de rendre ce travail de classification pertinent. Cette grande variété ne pourrait pas se réduire à un nombre restreint de catégories tant la réalité des parcours des décrocheurs impliquerait une intrication complexe des facteurs relevés les uns avec les autres. De plus, cela ne permettrait pas de rendre compte précisément de la problématique individuelle de chacun des élèves rencontrés afin de proposer à ces élèves une intervention individualisée restant pour eux la seule approche efficace des difficultés de ces adolescents.

7. La typologie de l'Université Libre de Belgique (2003)

L'unité de promotion éducation santé de l'Université Libre de Bruxelles (2003, p.99) dans une enquête portant sur « la santé et le bien-être des jeunes d'âge scolaire », propose une typologie des décrocheurs scolaires :

- *Le décrochage « amical »* : qui fait référence aux élèves quittant le système scolaire en emboitant le pas à ceux de leurs amis qui ont déjà eux-mêmes

décrochés. Ils ont un réseau amical très fort alors que la « relation avec les parents est souvent limitée, voire conflictuelle ou quasi inexistante ». Dans cette situation de décrochage amical, le rôle du groupe est important puisqu'il semble procurer au jeune « un équilibre psychoaffectif » d'un côté, alors que de l'autre, le même groupe participe « à un jeu d'influence réciproque entre amis ». Cette dynamique de groupe « va favoriser, plus ou moins occasionnellement, le développement d'activités plaisantes et/ou illicites qui peuvent donner lieu à l'adoption de comportements à risque au niveau de la santé physique (alcool, tabac, stupéfiants, etc.) et/ou de l'intégration sociale (vandalisme, vol, «business», etc.) ».

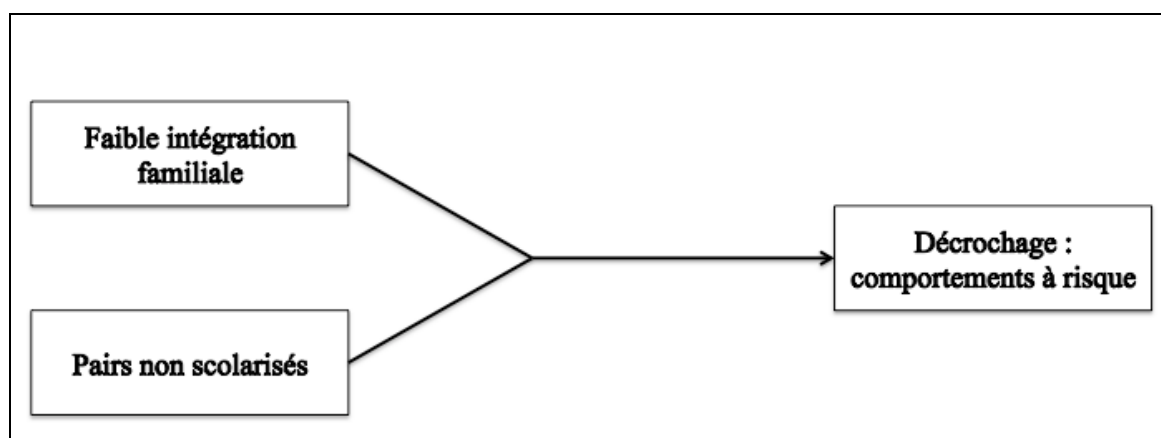


Figure 3 – Schéma du processus de décrochage « amical »

- *Le décrochage « solitaire »* : qui montre une difficulté d'adaptation ou un trouble sur le plan personnel. Le décrocheur solitaire présente des difficultés de communication avec son entourage familial, amical ou scolaire. Ces difficultés peuvent se « traduire par un malaise profond du jeune vis-à-vis de l'école et/ou la présence de troubles psychologiques importants (angoisse, dépression, faible estime de soi, etc.) ».

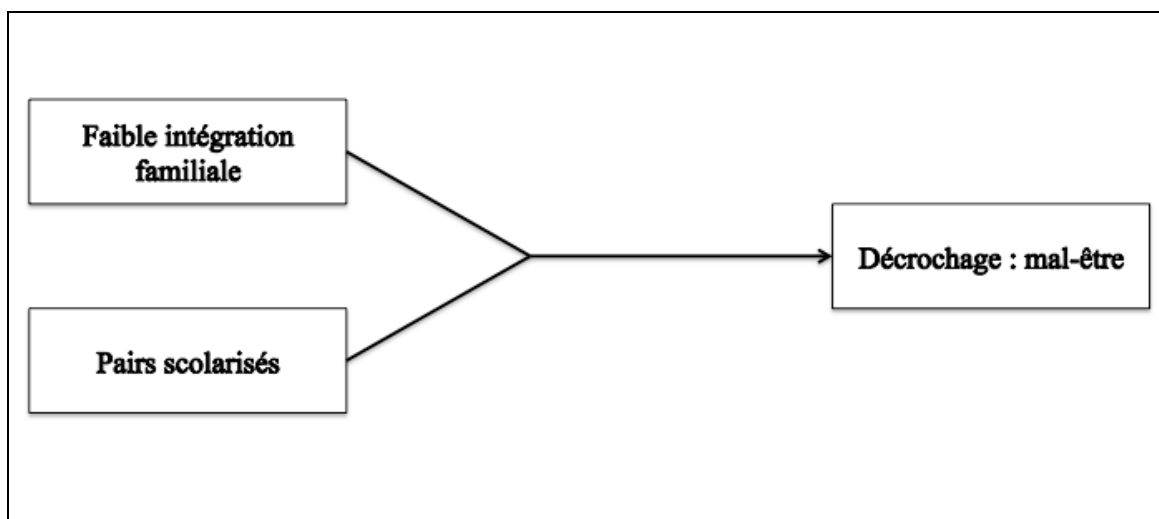


Figure 4 – Schéma du décrochage « solitaire »

- *Le décrochage « familial »* : qui décrit un dynamique familiale dans la mesure où le décrochage est cautionné par la famille de l'élève dans la mesure où il est perçu comme étant momentané en rapport avec un changement de situation scolaire de l'élève (par exemple en cas de réorientation). Cette situation n'entraîne pas pour les auteurs de la typologie de conséquences négatives notables.

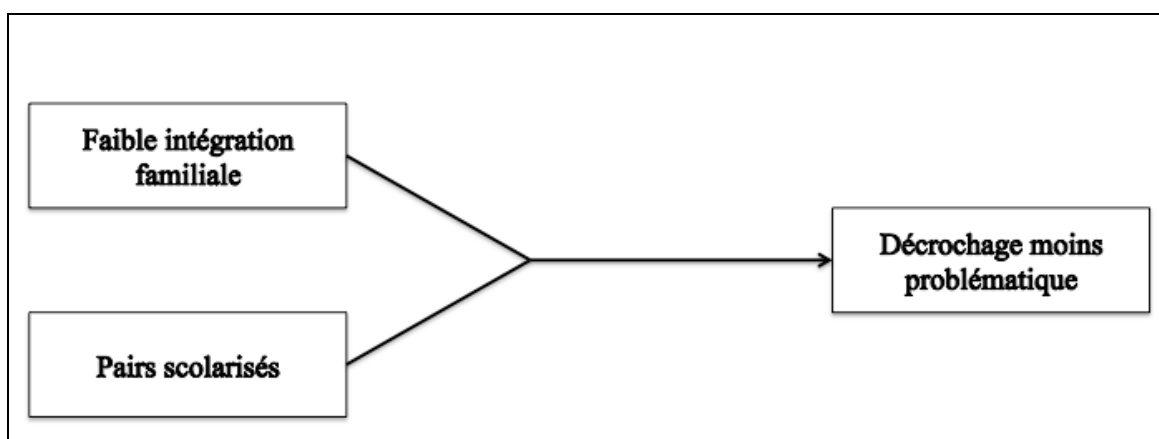


Figure 5 –Schéma du décrochage « familial »

Dans l'échantillon de 567 jeunes en situation de décrochage ayant servi de base à cette étude, 63 % des jeunes appartiennent au groupe décrochage « amical », 10 % au groupe décrochage « solitaire » et 15 % au groupe décrochage « familial », 12 % des élèves de l'échantillon n'ayant pas pu être classés dans cette typologie.

8. La typologie de Fortin, Potvin, Marcotte, Royer et Joly (2006)

Fortin et al. (2006) ont développé une typologie décrivant quatre profils d'élèves à risque de décrochage scolaire à partir de trois contextes fréquemment associés au risque de décrocher, soit le contexte personnel, le contexte familial et le contexte scolaire. Ils distinguent les élèves présentant des *comportements antisociaux cachés*, les élèves *peu intéressés et peu motivés par l'école*, les élèves en *difficultés de comportement et d'apprentissage* et les élèves *dépressifs* :

- Les élèves à *comportements antisociaux cachés* présentent des comportements comme le mensonge, le vol, le vandalisme, vente de drogue ou le racket. Ils ont un rendement scolaire légèrement inférieur à la moyenne. Cependant, leur attitude dans le cadre scolaire demeure conforme aux normes attendues et agissent sans se faire prendre. De plus, ils présentent des scores élevés de dépression (limite du seuil clinique, Blaya, 2010, p. 10). Ils représentent 18,9 % de l'échantillon.
- Les élèves *peu intéressés et peu motivés* par l'école sont des élèves qui présentent de bonnes performances scolaires mais qui s'ennuient à l'école, et se plaignent de l'ambiance, de l'ordre et de l'organisation dans la classe. Ils montrent également une appréciation négative du soutien affectif familial et un niveau de dépression plus important que le groupe contrôle. Ils représentent 39,7 % de l'échantillon.
- Les élèves *en difficultés de comportement et d'apprentissage* sont des élèves dont les performances sont très en dessous de la moyenne, associées à des troubles du comportement et des conduites délinquantes fréquentes. Leur niveau de dépression est assez élevé. Les enseignants montrent des opinions négatives envers ces jeunes. Sur le plan familial, ils mettent en avant une cohésion familiale positive et l'existence d'un contrôle parental, bien qu'ils aient une opinion négative de l'organisation et de la communication au sein de la famille.
- Les élèves *dépressifs* sont quant à eux des élèves dont les résultats scolaires sont dans la moyenne. Ils présentent peu de problèmes de comportement. Les enseignants ont une opinion positive les concernant. Ils présentent

spécifiquement un haut niveau de dépression (supérieur au seuil clinique) associé à un niveau de cohésion familiale, de soutien affectif et d'organisation familiale bas. De plus, leur perception du climat de classe est négative.

Cette expérience a été réalisée à partir de la même méthodologie par Blaya (2010) sur un échantillon de 1701 élèves. Elle montre des résultats intéressants quant à la réflexion qui peut émerger d'une adaptation des outils québécois dans le contexte français et sur les différences pouvant apparaître au regard des contextes scolaires qui ne recouvrent pas systématiquement les mêmes réalités. Cette étude permet aussi de s'appuyer sur des critères de définition permettant des comparaisons entre pays ce qui n'est pas toujours le cas comme nous avons pu le voir en introduction de ce travail. Concrètement, l'étude en question met en avant que plus de la moitié de l'échantillon (58,6 %) ne présente pas de risque de décrochage, ce qui montre tout de même que 41,4 % de ce même échantillon pourrait être considéré comme étant à risque à partir des critères définis par Fortin et al. (2006). Concernant la répartition de la typologie dans l'échantillon, l'étude rapporte que :

- Les élèves avec des problèmes de comportement externalisés et en difficultés d'apprentissage représentent 40,2 % de l'échantillon à risque.
- Les élèves peu intéressés et peu motivés par l'école représentent 24,4 % de l'échantillon à risque
- Les élèves en comportements antisociaux cachés représentent 17,8 % de l'échantillon à risque
- Enfin, les élèves dépressifs représentent 17,6 % de l'échantillon à risque.

9. La typologie de Dardier, Laïb et Robert-Bobée (2013)

Plus récemment des travaux portant sur le panel 1995¹ de l'INSEE (Dardier, Laïb, & Robert-Bobée, 2013) qui s'appuient sur la définition du décrochage scolaire du code de l'éducation nationale proposent qu'on définisse les profils des décrocheurs français en fonction à partir des parcours scolaires des adolescents depuis la classe de sixième. La typologie qui se dégage de ces travaux s'appuie sur des analyses de classification ascendante hiérarchique afin de regrouper les parcours scolaires présentant le plus de similitudes. Cette typologie s'appuie sur neuf variables descriptives du parcours des élèves avant leur sortie de l'éducation, c'est-à-dire, l'âge à l'entrée en sixième, le nombre d'années redoublées au collège, le niveau de lecture à l'entrée en sixième, le passage par une classe d'enseignement adapté en SEGPA², passage par une quatrième ou troisième technologique, obtention du CAP³, obtention d'un BEP⁴, passage par une classe de lycée professionnel (CAP, BEP, bac pro.). Cette classification définit trois groupes principaux, ainsi que six sous-groupes qui complètent la description de ces groupes principaux. Plus précisément, cette typologie distingue :

- Le groupe « *Faible niveau scolaire* » : C'est le profil le plus fréquent repéré dans le panel (46 %). Il est constitué de jeunes présentant des difficultés précoces déjà au moment de l'entrée en sixième dont le parcours se caractérise par des redoublements (38 % en sixième et 33 % en cinquième), et un faible niveau scolaire. Ils ont quitté pour une importante partie d'entre eux l'école au niveau du collège (23 %). Les auteurs de l'étude dégagent deux sous-groupes en fonction de la classe de sortie :
 - Les élèves qui ont décroché d'une classe de CAP ou de BEP avec de grosses difficultés en français lecture et mathématiques ;
 - Les élèves qui ont décroché au collège ou dans une formation vers le baccalauréat.

¹ Le panel 1995 de Depp est constitué d'élèves scolarisés en sixième à la rentrée scolaire 1995 - 1996 dans un établissement public et privé de France métropolitaine. Ce panel permet de décrire la scolarité de 3600 décrocheurs au sens du code de l'Éducation.

² Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

³ Certificat d'Aptitude Professionnelle.

⁴ Brevet d'Étude Professionnelle.

- Le groupe « *Bons élèves* » : qui sont appelés ainsi parce qu'il « est constitué de jeunes de bon niveau scolaire à l'entrée au collège, mais qui échouent dans les formations menant soit au CAP, au BEP ou au Baccalauréat » (p. 18). Ils ont quitté le système scolaire après avoir déjà obtenu un diplôme (43 % ont obtenu un CAP ou BEP) ou parce qu'ils sont décrochés dans un cursus censé les mener au baccalauréat. Ce groupe se décompose aussi en deux sous-groupes :
 - D'un côté les élèves qui ont poursuivi leurs études au lycée dans les filières générale ou technologique à la suite de la classe de 3^{ème}. Ils représentent environ 11 % de l'échantillon total ;
 - D'un autre côté, l'autre sous-groupe fait référence à des élèves qui ont pour la majorité d'entre eux déjà obtenu un CAP ou BEP, mais qui n'ont pas réussi à obtenir ou à poursuivre leurs études au niveau de formation supérieure.
- Le groupe « *Passage par des classes adaptées au collège* » : qui « est constitué de jeunes qui sont passés au collège par des classes d'enseignement spécialisé dans la formation des jeunes en difficultés scolaires ». Ce groupe se compose en majorité de garçons qui sont entrés en collège avec du retard, et montrent un niveau scolaire très faible. Ces élèves sont plus fréquemment que les autres issus de familles nombreuses (44 % dans une famille de 4 enfants ou plus). Il englobe 21 % de l'ensemble des élèves de l'échantillon de départ. Il est également composé de deux sous-groupes :
 - Le premier sous-groupe est composé d'élèves qui ont tous fréquenté une classe SEGPA parfois même depuis la sixième. Ils n'ont quasiment jamais redoublé, ou alors très précocement dans leur parcours scolaire : 40 % dès le collège et 60 % en classe de CAP.
 - Le deuxième sous-groupe est composé d'élèves qui ont fréquenté d'autres classes spécialisées : 26 % en classes technologiques de collège, 12 % en 3^{ème} d'insertion, 11 % en 4^{ème} d'aide et de soutien et 9 % par un dispositif de réapprentissage. Ils ont fréquemment redoublé tôt au collège et ont quitté l'école en BEP (43 %), en CAP (31 %) et plus rarement au collège (24 %).

Tableau 1 Répartition des élèves décrocheurs en fonction des groupes « Faible niveau », « Bons élèves » et « Passages par des classes adaptées »¹

	Décrocheurs de l'enseignement secondaire				Non- décrocheurs
	Ensemble	3 groupes de la typologie			
		Faible niveau scolaire	De bons élèves	Passages par des classes adaptées au collège	
Répartition des élèves	23	11	8	5	77
Répartition des décrocheurs	100	46	33	21	///

¹ D'après l'article de Dardier, Laïb et Robert-Bobée, (2013 ; p. 14). Les résultats du tableau sont exprimés en %.

Section III – Évaluer l'ampleur du décrochage scolaire

Vouloir déterminer précisément le nombre de décrocheurs est une tâche compliquée et demande de s'appuyer sur une définition claire permettant d'opérationnaliser le phénomène (Janosz & Leblanc, 2005). Cependant, en l'absence d'un indicateur unique, les comparaisons internationales sont difficiles et demandent une connaissance approfondie des particularités inhérentes aux différentes statistiques évaluant le phénomène. Comme il n'existe pas de définition unique du décrochage scolaire, que les différents profils des décrocheurs scolaires sont très hétérogènes, et qu'un grand nombre d'élèves présentent des profils atypiques, il est nécessaire de regarder les chiffres du décrochage avec la plus grande prudence. Ce constat est d'autant plus vrai lorsque l'on cherche à effectuer des comparaisons au niveau international.

En effet, en fonction des définitions, les différentes statistiques du nombre de décrocheurs montrent de réelles différences entre les pays développés. Par exemple, Demers (1992) met en avant la variété des taux d'abandon entre différents pays de l'OCDE pour lesquels il relève que le Québec présente les taux d'abandon les plus élevés des pays occidentaux avec 35,7 %, contre 2 % au Japon, 15 % en Suède 30 % au États-Unis et 28 % au Canada anglais. Hors, cette disparité ne refléterait pas la réalité de l'ampleur du phénomène pour l'ensemble des pays, puisque le Québec, qui s'appuie sur une définition plus « inclusive » que la plupart des autres pays industrialisés (Diambomba & Ouellet, 1992), présente quasi-systématiquement des taux de décrochage scolaire beaucoup plus élevés. De plus, Roy (1992) argue du peu de pertinence de s'appuyer sur des indicateurs dont la construction est trop hétérogène en fonction des pays en raison des différences existant concernant le mode de calcul des taux, de la définition du décrochage scolaire ou encore du système scolaire.

Ce chapitre a donc pour objectif de proposer plusieurs données statistiques avec pour objectif de nous éclairer sur les tendances générales de l'évolution des taux de décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE à partir des différents indicateurs développés par les états pour rendre compte de l'ampleur du phénomène.

I. Généralités

Le premier constat concernant l'ampleur du phénomène de décrochage scolaire est en rapport avec la baisse des taux de décrochage que l'on peut observer sur les données longitudinales des pays qui présentaient il y a cinquante ans des taux de décrochage très élevés. Par exemple, si l'on compare au Québec les taux de décrochage mesurés à la fin des années soixante dix avec les taux actuels, on remarque que les taux de décrochage ont diminué au minimum de moitié passant d'un taux d'environ 40 % d'abandon scolaire des jeunes de 19 ans en 1979 à des taux allant de 10 à 20 % environ au début des années deux mille (MELS, 2006). C'est le même constat chiffré qui est fait aux États-Unis avec une diminution constante des taux de décrochage au cours de la même période.

Cela pourrait venir contredire les préoccupations croissantes de la société quant à la problématique du décrochage. Cependant, comme nous avons pu l'évoqué plus haut, les difficultés auxquelles sont confrontés les jeunes aujourd'hui sont plus compliquées à résoudre qu'il y a cinquante ans en raison des difficultés socio-économiques qui les empêchent notamment de s'insérer sur le marché du travail. Les données relatives au décrochage scolaire montrent donc que les statistiques disponibles sur une période suffisamment grande valident les constats réalisés sur l'ampleur du phénomène, et marquent de manière évidente une diminution progressive du nombre des décrocheurs dans l'ensemble des pays de l'OCDE. De plus, cette diminution va de paire avec une augmentation significative de la part des jeunes diplômés dans les pays développés (OCDE, 2005).

II. Données internationales, européennes et françaises du décrochage scolaire

1. Données canadiennes

Au Canada, la Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs mesure le taux de décrochage à travers les statistiques fournies par les différentes commissions scolaires du Québec dans les établissements du réseau public (Banque de Donnée des

Statistiques Officielles, 2012)¹. Ces données québécoises permettent de mettre en évidence des disparités géographiques très importantes entre les différentes régions administratives. Elles indiquent cependant une tendance inverse avec une ré-augmentation des taux de décrochage dans certaines régions entre l'année 2000 et l'année 2008, comme c'est le cas par exemple en Mauricie (de 23,2 % de décrocheurs en 2000 à 32,1 % en 2008) ou en Côte-Nord (22,8 % en 2000 à 30,9 % en 2008). Ces données permettent également de mettre en évidence des différences systématiques entre les filles et les garçons avec un taux de décrochage beaucoup plus important pour les garçons dans toutes les régions administratives, lesquels abandonnent jusqu'à deux fois plus que les filles.

Au Québec, les données du MELS (2006) révèlent que le taux de décrochage en 2004 était de 19,4 % à 20 ans, de 19,2 % à 25 ans et de 20,3 % à l'âge de 30 ans, soit près d'un individu sur cinq ne fréquentant pas l'école et n'ayant pas obtenu de diplôme avant l'âge de 30 ans.

2. Données américaines

Le service des statistiques éducatives du département américain de l'éducation (National Center for Educationnal Statistics – NCES, cité par Bernard, 2011, p. 41) produit une statistique mettant clairement en avant la diminution progressive du taux de décrocheurs entre les années soixante l'année 2008. Cette proportion est passée d'un taux de 27,2 % de décrocheurs en 1960 sur l'ensemble de la population scolaire à 8 % en 2008.

¹ Repéré à http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/p_afch_tabl_clie?p_no_client_cie=FR&p_param_id_raprt=1070 ; page consultée le 21 avril 2012.

Tableau 2 – Évolution du taux de décrocheurs parmi les 16-24 ans aux États-Unis

Année	%
1960	27,2
1967	17,0
1970	15,0
1975	13,9
1980	14,1
1985	12,6
1990	12,1
1995	12,0
2000	10,9
2005	9,4
2008	8,0

3. Données européennes

L'indicateur statistique européen repose sur l'évaluation du taux de « sorties précoces » des systèmes scolaires des pays de l'union européenne tel qu'il est défini par l'institut Eurostat de la commission européenne. Cet indicateur recense la proportion de jeunes de 18 à 24 ans qui ne sont pas allés plus loin que le premier cycle de l'enseignement secondaire et qui ne suivent ni études ni formation professionnelle. La publication de cet indicateur s'inscrit dans le cadre des objectifs européens de réussite scolaire fixés par la commission européenne et qui vise à réduire à 10 % le taux de décrocheurs dans les pays de l'union européenne. Les données publiées en 2011 permettent d'observer que plusieurs pays atteignent cet objectif au niveau européen. Plusieurs pays présentent quant à eux des taux de décrochage supérieurs à 20 %. Ces données européennes permettent également de mettre en évidence des disparités locales au niveau régional en Europe, comme le montre le tableau 5.

En 2010, ce sont environ six millions de jeunes de 18 à 24 ans qui sont considérés comme « sortants précoces », ce qui représente 14,1 % de cette même génération. Pour aller plus loin, ce sont 17,4 % des jeunes qui ont quitté l'école après avoir suivi

uniquement un enseignement primaire. Ce constat met en évidence la précocité du phénomène dans l'ensemble de l'union européenne. Les garçons sont plus touchés que les filles par les sorties précoces du système éducatif. Ils sont 16,3 % à quitter l'école prématurément en 2010, contre 12,5 % des filles (Eurostat, 2011).

4. Données françaises

La France a également mis en œuvre des outils statistiques permettant de mesurer l'ampleur du phénomène. Cependant, la diversité de ces indicateurs posent un problème d'interprétation globale de la proportion de jeunes quittant prématurément le système éducatif puisqu'il n'existe pas comme au Canada par exemple de statistique s'appuyant directement sur la définition officielle du décrochage scolaire proposée par le ministère de l'éducation nationale et par conséquent pas d'indicateur unique. Nous présenterons donc les chiffres en rapport avec les indicateurs déjà cités auparavant dans ce travail (Les déchiffreurs de l'éducation, 2012).

Concernant les sortants sans diplôme, les chiffres font état, entre 2007 et 2009, de 120 000 jeunes en moyenne ayant quitté le système éducatif sans avoir au moins obtenu un diplôme de second cycle général ou professionnel. Ce chiffre représente 17 à 18 % des 700 000 sortants toutes situations confondues¹. D'un autre côté, si l'on s'appuie sur le nombre des « sorties sans qualification », il s'agit de 40 000 jeunes qui quittent l'école sans avoir atteint au moins la dernière année d'une formation conduisant à un diplôme de second cycle. Enfin, les données européennes basées sur les statistiques Eurostat indiquent que la France présente un taux de 12 % de « sorties précoces » du système scolaire parmi les 18-24 ans en 2011. Bien que légèrement en dessus des objectifs fixés par l'union européenne (< 10 %), ce taux se situe en dessous de la moyenne européenne (14,1 %)². avec une diminution de 0,2 % entre 2005 et 2011 comme le montre le tableau 5.

Il apparaît alors que comme pour les autres pays de l'OCDE le nombre d'élèves qui quittent le système scolaire est en constante diminution au cours des dernières décennies,

¹ 30 % au début des années quatre vingt.

² À noter que les statistiques européennes nous indiquent que la moyenne pour les pays de l'union européenne (27 pays) était de 15,8 % en 2005.

et que les préoccupations actuelles ne peuvent pas se limiter uniquement à des considérations quantitatives même si ces chiffres restent malgré tout insatisfaisants. La France connaît, elle aussi cette diminution sur le long terme, bien que les chiffres aient aujourd'hui tendance à stagner ce qui peut indiquer une forme d'effet plancher. Cependant, ses taux de décrochage la place dans la moyenne par rapport aux autres pays de l'Union Européenne.

Donc, même si cette situation ne semble pas refléter le caractère problématique du décrochage scolaire, elle demande cependant de s'interroger sur les raisons qui font de ce phénomène un sujet si préoccupant, attirant à ce point l'attention des pouvoirs publics depuis une dizaine d'année. C'est bien à un niveau humain que le décrochage pose problème.

L'objectif d'une recherche en psychologie clinique et pathologique portant sur la manière dont ce processus de déscolarisation pose de réels problèmes aux adolescents sur le plan scolaire, personnels et/ou familial, mais aussi pour leur avenir, demande que l'on s'y intéresse à un niveau plus qualitatif. Ce travail passe par une étude globale des différents facteurs susceptibles d'influencer les différents parcours des élèves fragilisés dans leur parcours scolaire et qui présentent a priori un risque de décrochage, tout en sachant que toutes ces difficultés peuvent avoir des conséquences longtemps après l'arrêt des études.

Tableau 3 – Données Eurostat de la part des 18-24 ans ne suivants ni études et sans diplômes de l'enseignement secondaire de second cycle¹

	2005	2011
Slovaquie	6,3	4,2
République tchèque	6,2	4,9
Slovénie	4,9	5
Pologne	5,3	5,6
Luxembourg	13,3	6,2
Lituanie	8,1	6,6
Autriche	9,1	7,9
Suède	10,8	8,3
Pays-Bas	13,5	9,1
Finlande	10,3	9,6
Irlande	12,5	9,8
Hongrie	12,5	10,6
Danemark	8,7	10,9
Estonie	13,4	11,2
Belgique	12,9	11,2
Allemagne	13,5	11,5
Chypre	18,2	11,8
France	12,2	12
Lettonie	14,4	12,3
Grèce	13,6	12,8
Bulgarie	20,4	13,1
Royaume-Uni	11,6	15
Roumanie	19,6	17,5
Italie	22	18,2
Espagne	30,8	23,2
Portugal	38,8	26,5
Malte	38,9	33,5

¹ Calculs réalisés à partir de l'enquête sur les forces de travail. Les pays sont ordonnés en fonction des valeurs en 2011.

Section IV – Le processus du décrochage scolaire

Il ressort des différentes définitions du décrochage et des différents travaux sur les typologies que la décision de mettre un terme à son cursus scolaire est, dans la très grande majorité des cas, le résultat d'une trajectoire mettant en jeu, à moyen ou à long terme, une accumulation de plusieurs difficultés qui viendraient influencer négativement la poursuite de la scolarité des élèves.

Fortin et Picard (1999) avance l'idée que le décrochage serait plus la conséquence d'un long processus interactif entre les adolescents et leur environnement familial, amical ou scolaire, que le résultat d'une décision momentanée conduisant un élève à mettre fin à ses études. En cela, les élèves décrocheurs seraient soumis tout au long de leur parcours scolaire à des pressions telles, que le seul moyen de réduire cet état de stress et de frustration serait de quitter l'école (Elliott & Voss, 1974).

Si les typologies nous éclairent sur des situations de décrochage que nous pouvons lier à des « accidents de parcours » comme c'est le cas par exemple dans la typologie d'Erpicum et Murray (1975), il apparaît que la majorité des décrochages scolaires se construisent très en amont de la décision de quitter l'école, parfois même dès l'école maternelle. Le constat fait à propos de la trajectoire scolaire de certains élèves invite à penser le décrochage scolaire comme un continuum jalonné de moments initiateurs qui vont inscrire les individus dans l'abandon des études (Blaya, 2010).

Morissette (1984) s'appuie sur une chaîne de causalité qui détermine selon lui les conditions de la mise en place d'un processus de décrochage scolaire. Les premiers facteurs déterminant l'entrée dans le processus d'abandon des études seraient les caractéristiques familiales ne favorisant pas l'insertion des jeunes dans les apprentissages scolaires. Puis, ce processus se prolongerait au travers d'un sentiment d'aliénation et d'une diminution de l'estime de soi des élèves décrocheurs qui auraient un impact sur leurs résultats scolaires. Enfin, ce processus déboucherait sur l'apparition d'événements problématiques (sanctions disciplinaires, absentéisme, baisse des résultats, etc.) qui détermineraient la décision de quitter l'école. Ces difficultés seraient en rapport avec la volonté de l'élève de résoudre un problème complexe entraînant des répercussions à la fois, sur le plan scolaire et sur le plan personnel. Le

décrochage serait une solution logique et acceptable pour mettre un terme à des événements douloureux.

Pour ces raisons, le décrochage scolaire est considéré par la grande majorité des auteurs comme un processus qui prend sa source relativement tôt dans l'expérience scolaire des élèves bien que celui-ci présente des différences en fonction des facteurs susceptibles d'être en lien avec l'abandon des études (Bernard, 2011 ; Blaya, 2010 ; Fortin & Picard, 1999 ; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, & Yergeau, 2004 ; Janosz, 2000). Si cette perception de la problématique du décrochage scolaire est sous-jacente dans les typologies que nous avons évoquées précédemment, des auteurs se sont penchés plus précisément sur cette question comme le montrent les exemples suivants.

Rumberger (1995) considère, par exemple, le décrochage comme la dernière étape d'un processus qui se construit en premier lieu sur les bases d'un désengagement scolaire qui aboutira à l'abandon définitif de la scolarité par les élèves. Ce désengagement qui peut s'appuyer sur ce processus peut conduire les élèves à présenter des comportements déviants au regard de la norme scolaire, ou bien les confronter à des situations de souffrance scolaire à l'origine d'un mal être (Millet, 2007). Cette situation pourra évoluer pendant un long moment en fonction des élèves jusqu'à ce que la seule solution à cet état de tension, liée à la difficulté de s'inscrire dans leur scolarité, soit de sortir du système scolaire.

On peut résumer l'idée de ce processus de décrochage en nous appuyant sur cette citation de Bryk et Thum, (1989, p. 358, cité par Bernard, 2011) : « En particulier les recherches antérieures semblent indiquer que l'expérience scolaire de (ces) élèves suit une progression qui commence par les difficultés à l'école élémentaire, conduisant à des problèmes de comportement et d'attitude au début du lycée, à de l'absentéisme, avec finalement comme résultat le décrochage ». Cette description laisse entrevoir un processus qui s'installe en plusieurs phases au cours desquelles l'élève rencontre un ensemble de difficultés le conduisant à l'arrêt des études. Bernard (2011) s'appuie sur ce processus en étape (difficultés scolaires précoces, problème de comportement, absentéisme) pour éclairer le processus de décrochage scolaire.

I. Les trois étapes du décrochage selon Bernard (2011)

Bernard (2011, p. 70-80) développe l'idée que le processus de décrochage s'inscrirait dans le temps à travers les difficultés rencontrées par les élèves très tôt dans leur parcours scolaire. Cette difficulté serait à l'origine du processus de déscolarisation, et conditionnerait la suite du cursus en poussant les élèves à l'extérieur de l'école.

- *Le premier temps du décrochage* : renvoie à une difficulté scolaire précoce qui constituerait le point de départ des difficultés de l'élève, trouvant souvent son origine dans les premières années de la scolarité, et renvoyant aux difficultés d'apprentissage de l'élève. Bernard (2011) décompose cette première étape en deux points. D'un côté, les écarts entre les exigences de l'école et les difficultés de l'élève empêcheraient les élèves de s'approprier les codes de l'école, en particulier sur le plan du langage. Cette difficulté creuserait d'emblée un fossé entre les attentes des enseignants et celle des élèves. De l'autre côté, les interactions qui contribueraient à la difficulté scolaire généreraient implicitement une incompréhension mutuelle entre les élèves et les enseignants, conduisant ces derniers à prendre de la distance avec l'école sur le plan cognitif. Ainsi selon lui, cette première étape se manifesterait par des comportements « incongrus » qui excluraient les élèves du cadre scolaire tout en restant dans l'école, et susciteraient chez eux un sentiment d'injustice, conditionnant l'entrée dans la deuxième étape du processus.
- *Le deuxième temps du décrochage* : conduirait les élèves à modifier leur attitude et à se comporter de manière à « contribuer » au rejet de l'école qui se cristalliserait autour du développement de comportements « a-scolaires » que l'institution ne serait pas en mesure de gérer ou d'accepter (Millet et Thin, 2005, cité par Bernard, 2011). Ces comportements seraient autant la conséquence de la dévalorisation de soi vécu dans la classe, que la conséquence des difficultés relationnelles vécues dans le cadre de la relation avec les enseignants, amenant ces élèves à refuser de se conformer à la norme scolaire en refusant de travailler ou en perturbant la classe, et les conduisant à s'éloigner encore un peu plus de l'école.

- *Le troisième temps du décrochage* : les conduirait finalement « hors les murs » en passant, dans un premier temps, par une phase d'absentéisme « en classe » alors qu'ils fréquenteraient encore l'établissement, en étant présent à l'intérieur de l'enceinte ou en étant toujours présent dans les abords de l'école. Puis cet « absentéisme présentiel » se transformerait en absentéisme chronique, les conduisant à se détacher progressivement du collège ou du lycée et les conduirait à quitter, effectivement et définitivement, l'école avant la fin du cursus en cours (Guigue, 1998).

II. Processus d'inappétence conduisant au décrochage scolaire

Dans une autre étude se posant la question du processus de décrochage scolaire, Bloch et Gerde (2009) se sont intéressés à ce qui avait pu empêcher les élèves décrocheurs de s'intéresser aux apprentissages scolaires tout au long de leur parcours scolaire. Pour cela, ils ont interrogé vingt décrocheurs afin d'apprécier les facteurs ayant pu éventuellement jouer un rôle dans ce qu'ils nomment le processus d'inappétence envers l'école. Au travers de leurs différents entretiens, ils ont mis en évidence que le processus de décrochage scolaire se construisait sur la base de plusieurs étapes conduisant progressivement les élèves à s'éloigner de l'école jusqu'à la quitter définitivement, comme cela est décrit dans la figure 6.

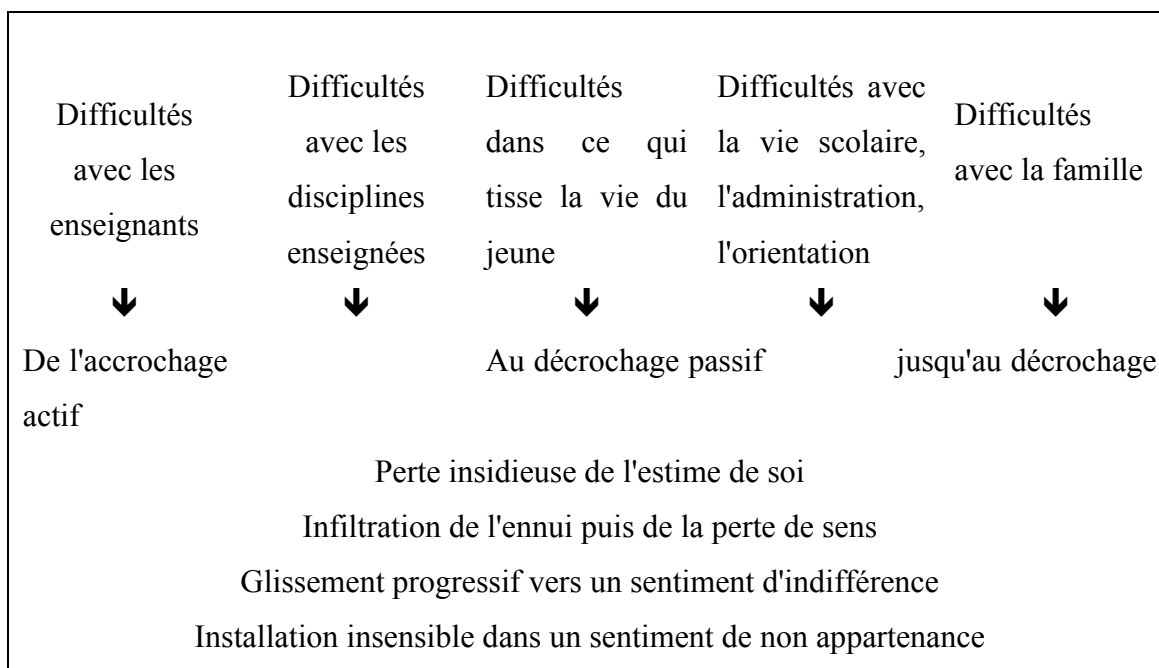


Figure 6 - Schéma du processus d'inappétence conduisant au décrochage scolaire (Bloch et Gerde, 2009)

On note dans les deux exemples précédents l'importance de la notion de « décrochage cognitif », ou passif, qui constitue « un décrochage de l'intérieur » lors des premières étapes du processus d'abandon des études. Ces deux premières étapes semblent en lien, d'une part, avec une forme de « désamour de l'école » conduisant à une perte de sens en rapport avec les raisons pour lesquelles il serait normal qu'ils fréquentent l'institution scolaire. D'autre part, ces deux étapes seraient également en lien avec l'instauration progressive d'un sentiment d'ennui et avec l'apparition de diverses difficultés scolaires et extra-scolaires qui toucheraient les élèves, et les conduiraient à se dévaloriser induisant chez eux une baisse de motivation scolaire à l'origine de la décision de quitter prématurément l'école (Vallerand, Fortier, & Guay, 1997 ; Vallerand & Sénécal, 1992).

La question se pose alors de savoir dans quel contexte d'apprentissage il est possible de construire une intervention ciblée destinée à réduire les taux de décrochage. Il ressort des différentes revues de littérature que nous avons consultées que le décrochage est un phénomène complexe et multi-déterminé par un ensemble de facteurs. Pour cette raison, il n'est pas réaliste de penser que les programmes de prévention pourraient être en mesure de traiter efficacement de l'ensemble de ces difficultés et, de ce fait, il semble

extrêmement compliqué d'intervenir à tous les niveaux. Il est alors nécessaire de faire des choix quant à la, ou les, dimension(s) choisie(s) pour être ciblée(s) par les programmes d'intervention ayant pour objectif d'enrayer le processus de décrochage scolaire. En rapport avec ce constat, il apparaît que c'est la question de la motivation scolaire qui apparaît comme une variable fréquemment mise au premier plan des modèles explicatifs du processus de décrochage scolaire

III. Processus motivationnel du décrochage scolaire

Vallerand et Sénécal (1992), en s'appuyant sur la théorie de l'évaluation cognitive (Deci & Ryan, 1985), proposent que le processus d'abandon scolaire s'appuierait sur la dynamique motivationnelle et s'organiserait autour d'une baisse successive de différentes composantes de la motivation selon le schéma présenté dans la figure 7 :

• **Temps 1** : Déterminants (événements contrôlant et échecs scolaires)

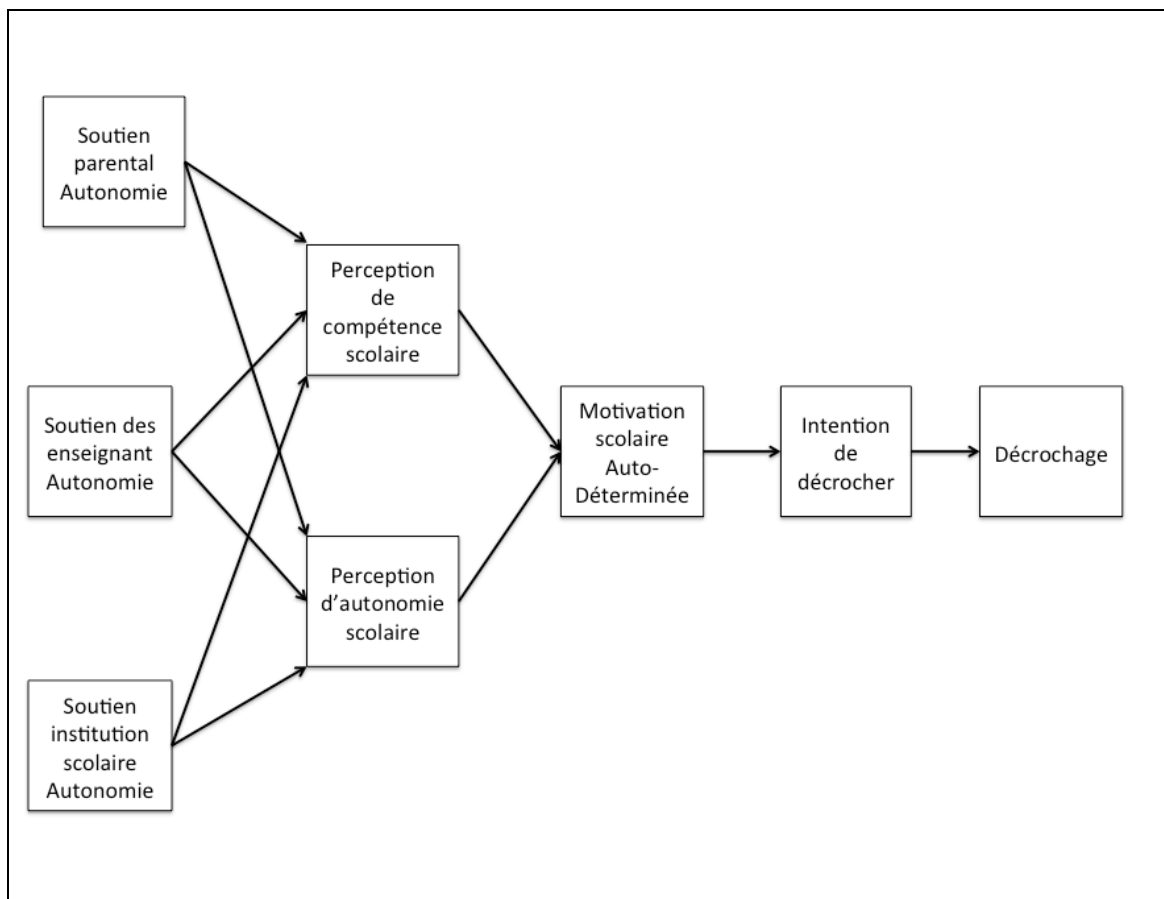
➔ **Temps 2** : Perception d'incompétence et peu d'auto-détermination

➔ **Temps 3** : Perte de motivation

➔ **Temps 4** : Abandon des études

Figure 7 - Illustration du processus de décrochage scolaire à partir de la dynamique motivationnelle (Vallerand et Sénécal, 1992)

Ce processus motivationnel a été précisé dans une recherche postérieure s'appuyant sur les résultats de recherches précédentes à la fois sur ce que les chercheurs nomment le continuum de la motivation et sur les liens que ce continuum entretient avec l'abandon des études au travers à la fois des facteurs déterminants de l'abandon et les conséquences de ces difficultés sur la poursuite des études des élèves. Ce modèle est présenté dans la figure 8 (Vallerand et al., 1997).



un peu plus la pression scolaire. Dans un deuxième temps, au regard des coûts que peuvent engendrer de tels dispositifs, le choix des facteurs à prendre en charge dans ces programmes de prévention doit pouvoir s'appuyer sur des connaissances solidement étayées sur le plan de la connaissance scientifique du phénomène (Archambault & Janosz, 2009).

Section V – Risque de décrochage et facteurs de risque : une approche préventive ciblée de l'abandon scolaire

I. Evaluation du risque de décrochage

1. L'émergence de la notion d'élève à risque comme préalable à celle d'élève à risque de décrochage scolaire

L'apparition de la notion de risque dans le champ de l'éducation est intimement liée à la diffusion des travaux épidémiologiques en médecine. S'appuyant sur la recherche des facteurs accentuant (« facteurs de risque ») ou diminuant (« facteurs de protection ») les risques d'apparition d'une maladie, la notion de sujet à risque vise à mettre en évidence les variables prédictives et les processus pouvant être considérés scientifiquement comme étant à l'œuvre dans l'apparition d'une difficulté chez certains individus regroupant un ou plusieurs facteurs corrélés à une pathologie.

Cette approche s'est donc élargie à d'autres champs d'étude en dehors du domaine médical, en particulier dans le domaine de l'éducation en sciences humaines et sociales, avec comme objectif initial de permettre une réelle prise en compte globale de la vie des personnes en anticipant sur les facteurs connus, éventuellement susceptibles de permettre une intervention curative plus efficace. Ainsi, les questions qui touchent à ces facteurs de risque sont larges et peuvent faire référence à l'ensemble des états, contextes, caractères qui influencent la vie d'un individu (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, & Yergeau, 2004).

Pour en revenir au champ de l'éducation et au décrochage scolaire qui est l'objet de notre recherche, la notion de risque dans le cadre scolaire a été définie pour la première fois par le ministère de l'éducation du Québec. Cette définition officielle renvoie à « l'ensemble des difficultés pouvant mener à un échec, des retards d'apprentissage, des troubles émotifs, des troubles du comportement, un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère pouvant être observé à différents moments dans le parcours scolaire de l'élève » (MÉQ, 2000).

La généralisation de cette notion de risque de décrochage scolaire est consécutive aux préoccupations grandissantes au cours des années quatre-vingt de celle plus générale d'élève à risque dans différents domaines liés aux diverses difficultés scolaires qui peuvent émailler le parcours scolaire d'un élève - échec scolaire, absentéisme, difficultés d'apprentissage ou redoublement. Cette émergence s'appuie comme nous l'avons dit, sur l'élargissement aux sciences humaines et sociales des réflexions jusqu'alors spécifiques à l'épidémiologie médicale de l'évaluation du risque d'apparition de difficultés spécifiques censées être sensibles à une intervention spécialisée. Elle s'accompagne de travaux de dépistage des facteurs de risque associés aux difficultés scolaires et est à l'origine de l'élaboration des dispositifs actuels pour lutter contre les difficultés d'apprentissage et les comportements d'inadaptation scolaire.

C'est à partir de cette définition relativement floue que se construisent actuellement les travaux portant sur la question de la réussite scolaire, de la persévérance et du décrochage scolaire. L'objectif est avant tout d'identifier les facteurs de risque et les facteurs de protection permettant de construire des programmes de prévention s'appuyant sur des éléments objectifs (Archambault & Janosz, 2009 ; Chouinard et al., 2007 ; Deslandes & Royer, 1994 ; Fortin et al., 2004 ; Galand et al., 2011).

Dans la revue de littérature qu'ils ont consacrée à cette notion à partir de travaux réalisés en Amérique du Nord, Tessier et Schmidt (2007) ont montré que cette notion d'élève à risque dépendait de la manière dont la notion de risque était opérationnalisée. Leur article fait référence aux travaux de Hixson et Tizman (1990) qui distinguent quatre type d'approche mettant en évidence la notion d'élève à risque¹ :

- *L'approche descriptive* : définit les élèves comme étant à risque à partir du moment où une difficulté commence à se manifester. C'est une approche qui est consécutive à un constat servant à l'action lorsque ces difficultés sont effectivement observables (faible rendement académique, redoublement scolaire, absentéisme).
- *L'approche prédictive* : définirait comme étant à risque un élève issu d'un environnement dysfonctionnel, présentant un risque lié à la présence de

¹ Les développements de ces différentes approches sont directement tirés de l'article en question.

difficultés sur le plan biologique, personnel, familial et / ou scolaire qui seraient donc dépisables au moment de l'apparition conjointe de plusieurs facteurs de risque identifiés du problème en question.

- *L'approche institutionnelle* : définirait comme étant à risque un élève cumulant un ensemble de facteurs en rapport avec l'école, c'est-à-dire un important retard scolaire ou une forte démobilisation scolaire, des difficultés importantes sur le plan des résultats scolaires, et des absences fréquentes.
- *L'approche unilatérale* : aborde la question du risque de manière globale dans la mesure où tous les élèves seraient d'une manière ou d'une autre exposés à différents facteurs de risque.
- *L'approche écologique* : qui est le résultat de la synthèse des travaux de Hixson et Tinzmann (1990), qui situe l'éducation dans un processus dont les déterminants viendraient à la fois de l'extérieur et de l'intérieur, affecté par « 1) l'organisation sociale et académique de l'école ; 2) les caractéristiques personnelles des élèves et de leurs familles ; 3) les environnements communautaire, familial et scolaire ; 4) la relation entre chacun de ces facteurs » (Tessier et Schmidt, 2007, p. 564).

2. L'approche préventive : une action à plusieurs niveaux

Les démarches autour de la définition de population à risque s'inscrivent dans un ensemble de considérations théoriques et pratiques qui émanent des évaluations disponibles portant sur les premiers travaux mis en œuvre dans la lutte contre les phénomènes problématiques récurrents dans le champ scolaire.

Parler de prévention impose de préciser de quoi l'on parle et à quel niveau d'intervention l'on souhaite intervenir. Dans le cadre de l'intervention auprès des élèves à risque de décrochage scolaire, ce qui est visé est une intervention ciblée, destinée à actionner les leviers spécifiques de l'intervention auprès de ce public. Les modèles de référence dans la mise en œuvre des programmes de prévention dans le cadre scolaire s'appuient comme nous l'avons évoqué sur les modèles épidémiologiques en rapport avec des questions de santé médicale. En 1948, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS)

définit la prévention comme « l'ensemble des mesures visant à éviter ou réduire le nombre et la gravité des maladies, des accidents et des handicaps » et définit par la même occasion trois niveaux de prévention (Flajolet, 2008) :

- *La prévention primaire* qui renvoie à l'ensemble des actes visant à diminuer l'incidence d'une maladie dans une population et donc à réduire, autant que faire se peut, les risques d'apparition de nouveaux cas. Sont par conséquent pris en compte à ce stade de la prévention, les conduites individuelles à risque, comme les risques en terme environnementaux ou sociétaux.
- *La prévention secondaire* qui a pour objectif de diminuer la prévalence d'une maladie dans une population. Ce stade de prévention recouvre les actes destinés à agir au tout début de l'apparition du trouble ou de la pathologie afin de s'opposer à son évolution ou encore pour faire disparaître les facteurs de risque.
- *La prévention tertiaire* quant à elle intervient à un stade où il importe de diminuer la prévalence des incapacités chroniques ou des récides dans une population et de réduire les complications, invalidités ou rechutes consécutives à la maladie.

3. Approche centrée sur la personne

La diversité des profils des décrocheurs et la diversité des parcours des élèves avant même le début du commencement d'un processus pouvant les conduire à quitter l'école impliquent un regard clinique sur la situation des jeunes qui présenteraient précocement des difficultés pouvant avoir un impact sur la suite de leur scolarité. Afin de construire cette intervention centrée sur la personne il est nécessaire de pouvoir travailler en amont en se donnant les moyens d'intervenir.

La construction d'un programme de prévention s'appuyant sur la mise en évidence du risque de décrochage n'est donc possible que de deux manières. Dans un premier temps, il est nécessaire de s'appuyer sur une évaluation du risque de décrochage scolaire afin de définir quels élèves nécessitent le plus d'attention, et dans un deuxième temps, le travail à mettre en œuvre consiste à préciser pour chacun de ses élèves les facteurs de risque les plus associés à l'arrêt prématuré des études.

Nous présenterons dans les prochains chapitres un aperçu global de ces deux questions dans le but de contextualiser notre recherche et de proposer d’ores et déjà un regard complexe et différencié de la prévention du décrochage scolaire permettant de travailler au plus près des difficultés des élèves.

II. Le risque de décrochage scolaire : de l'estimation à la mesure

La recherche sur les déterminants et les prédicteurs du risque de décrochage scolaire s'est construite sur le constat qu'il était difficile de travailler en aval du décrochage scolaire, lorsque les élèves sont déjà, pour une grande partie d'entre eux, définitivement perdus de vue de l'institution scolaire. Se pose alors la question de savoir comment prévenir ces arrêts de scolarité en proposant des programmes efficaces permettant de travailler cette fois-ci en amont du décrochage scolaire. En effet, même lorsque ceux-ci gardent des liens avec différentes structures de prise en charge, il devient moins évident de trouver une solution adéquate à leur « re-scolarisation ».

Depuis plusieurs années, c'est donc cette démarche préventive qui est valorisée par les pouvoirs publics en parallèle des dispositifs de repérage et de suivi des élèves déscolarisés comme doivent le mettre en œuvre les article L. 313-7 et L. 313-8 du code de l'Éducation consécutif à l'instruction interministérielle du 22 avril 2009¹ qui oriente les actions éducatives à destination des élèves déscolarisés.

Dès lors, comment déterminer ce risque ? Comment le mettre en évidence de manière rigoureuse sans tomber dans des travers de désignation arbitraire ? Et quels sont les moyens actuels dont nous disposons pour identifier les élèves à risque de décrochage ?

¹ Cette instruction interministérielle demande aux plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs : 1) de mettre en commun les informations disponibles, 2) d'assurer le repérage des jeunes sortis sans diplôme, 3) de rechercher les meilleures conditions pour accompagner de manière personnalisée le retour dans une formation ou dans un processus de qualification et d'accès à l'emploi, 4) de proposer des solutions adaptées au contexte du territoire sur lequel elle est implantée. Informations disponibles à l'URL suivante : <http://www.education.gouv.fr/cid54962/mene1101811c.html>

Nous présentons ici plusieurs réflexions, moyens et outils utiles pour la réalisation de ce travail. Plus précisément, nous avons choisi de rendre compte des différentes démarches d'évaluation du risque qui peuvent être catégorisées à travers les notions de risque de décrochage estimé, de risque de décrochage déclaré et de risque de décrochage calculé.

1. Généralités

Fortin et al. (2004) propose une définition du risque de décrochage scolaire qui caractérise « les élèves qui fréquentent l'école mais qui présentent une probabilité très élevée de quitter le système éducatif prématurément et/ou sans diplôme ». De son côté, en s'appuyant sur la théorie de la prévention du décrochage scolaire, Whelage, Rutter, Smith, Lesko, & Fernandez (1989) proposent que soient considérés comme étant à risque de décrochage scolaire « les élèves qui présentent un ensemble de caractéristiques individuelles, familiales, scolaires ou sociales associées au décrochage scolaire ». L'école aurait un rôle « aggravateur » dans la fragilisation de l'élève pendant son cursus dans la mesure où elle ne permettrait pas de pallier les difficultés que l'élève apporterait avec lui dans son cursus scolaire (Archambault, 2006, p.22).

Globalement, en prenant comme point d'appui les travaux des chercheurs sur cette question, il semble admis que les élèves qui présenteraient un risque de décrochage constituent majoritairement une population d'élève qui cumulent dans leur développement, dans leur environnement et dans leur cursus un ensemble de facteurs susceptibles de les fragiliser et de les amener à quitter prématurément l'école.

Dès lors, il serait possible de penser que s'attacher à définir de manière opérationnalisable le risque décrochage scolaire relève de l'effort intéressant mais vain quand nombre de professionnels pensent être facilement en mesure de déterminer à partir de leur simple observation quels seraient les élèves présentant un risque important au point de quitter l'école avant qu'ils aient accompli la totalité du cursus qu'ils ont engagé. Cependant, force est de constater qu'il est peu aisé de déterminer rigoureusement quels seraient les élèves à risque de décrochage sans risquer de tomber dans les travers habituels de cette désignation arbitraire, comme le sont la stigmatisation ou l'étiquetage négatif (Janosz, 2000). Comme pour toute évaluation armée, l'utilisation

d'outil ayant pour but de classer des individus dans des catégories permettant de simplifier la complexité des phénomènes humains demande de porter une grande attention non pas à l'évaluation ou à la recherche en tant que telle, mais plutôt à l'utilisation ultérieure qui peut être faite de l'évaluation. Le risque principal qui va au-delà du simple étiquetage négatif étant dans ce cas de créer comme le dit Peretti-Watel (2000) cité par Frandji (2008) une « version moderne du « bouc-émissaire », avec des élèves risquant d'être réduit et de se réduire eux-mêmes au phénomène qui les touchent eux-mêmes avant tout ».

L'utilisation des termes d'élèves à risque de décrochage devient alors indissociable des questions de préventions ciblées liées à cette problématique, et la définition de la notion d'élèves à risque devient indispensable. Plusieurs auteurs ont travaillé sur la question du risque de décrochage et se sont attachés à définir ce que représentaient ce risque avec, à moindre échelle, les mêmes difficultés qu'en ce qui concerne la définition du décrochage scolaire proprement dit, puisque cette définition devient aussi variée que le construit de départ qu'elle tente de cerner.

La définition du risque doit donc permettre en évidence les facteurs de risque auxquels l'élève est confronté, ici et maintenant, en prenant en compte le fait que ces difficultés pourraient potentiellement être à l'origine d'une difficultés ultérieure sans que l'issue du processus dans lequel un élève est éventuellement engagé ne soit connu à l'avance par les intervenants. L'objectif d'une prévention ciblée sera donc de ne pas mettre de côté des indicateurs éventuellement inquiétants, tout en gardant à l'esprit qu'il est nécessaire de préserver l'élève d'une prophétie auto-réalisatrice qui déterminerait l'abandon scolaire, plus que les facteurs de risque eux-mêmes. Nous considérerons ici deux approches de cette question du risque de décrochage scolaire renvoyant à l'idée de risque de décrochage déclaré et à celle de risque de décrochage calculé. Cependant, afin d'être complet, nous dirons quelques mots du risque de décrochage estimé qui reste l'évaluation la plus fréquente dans la pratique.

2. Le risque de décrochage estimé

On retrouve dans les échanges avec les professionnels de l'éducation nationale et dans les travaux mis en œuvre dans la lutte contre le décrochage des réflexions relatives à l'idée d'un risque de décrochage estimé. Cette idée de risque de décrochage estimé renverrait à une capacité « intuitive » des professionnels de rendre compte, de par leur expérience, du risque pour un individu de manifester un comportement en particulier.

Dans la pratique, cette idée renvoie très spécifiquement à des pratiques évaluatives qui cherchent à s'appuyer sur l'expérience des enseignants quant au devenir éventuel des élèves. Les professionnels s'appuieraient donc sur un ensemble de facteurs restreints renvoyant en majorité au profil type des décrocheurs dans ce qu'il représente de plus stéréotypé. Les critères retenus en général dans le cadre scolaire pour ce type d'évaluation étant le plus souvent en lien avec les difficultés scolaires, familiales et sociales qui renvoie à des difficultés de comportement ou à des comportements déviants par rapport à la norme scolaire (absentéisme, mauvais résultats scolaires ou problèmes disciplinaires). Une telle évaluation n'est pas dénuée d'intérêt mais ne permet pas d'identifier précisément les élèves à risque de décrochage. Elle se limite le plus souvent à l'identification des élèves visibles et dérangeant, comme les élèves perturbateurs, au détriment des élèves discrets (Janosz, Archambault, Lacroix, & Lévesque, 2007).

À ce sujet, une étude de Fortin (2012) montre les limites de cette évaluation estimée du risque de décrochage. Il s'appuie pour cela sur une étude menée au secondaire dans le contexte scolaire québécois. Dans cette étude, Fortin a montré que les réponses des professionnels à la question « croyez-vous que cet élève bénéficierait d'un suivi particulier ? » étaient en adéquation avec le risque calculé à l'aide de l'outil de dépistage dans seulement un cas sur trois. Il avance en particulier l'impossibilité d'avoir accès aux éléments familiaux qui possèdent un poids importants dans le processus de décrochage pour expliquer ce décalage, comme le montrent par exemple Sandefur, McLanahan et Wojtkiewicz (1992). Or, à la différence du secteur primaire où les enseignants passent plusieurs heures par jour en présence des enfants et bénéficie d'une immersion plus importante favorisant l'observation, les enseignants où les professionnels des

établissements du secondaire n'ont affaire aux élèves que sur un temps limité à la durée d'un cours.

3. Le risque de décrochage déclaré

La question de la révélation déclarative du risque de décrochage s'appuie sur des outils de type auto-questionnaire construits sur la base d'une question simple ou d'un ensemble de questions ciblées permettant de rendre compte du risque d'abandon des élèves interrogés. Ces indicateurs mettent en avant la conscience des élèves sur le risque auquel ils pourraient être confrontés à l'avenir concernant la suite de leurs études.

Dans une étude ayant pour objectif d'évaluer le rôle de la compétence académique et de la motivation auto-déterminée dans le processus de décrochage scolaire, Blanchard, Pelletier, Otis et Sharp, (2004) s'appuie sur une évaluation déclarative du risque de décrochage scolaire. Leur étude s'est appuyée sur un outil constitué d'une question évaluant l'intention d'abandonner l'école sur une échelle de type likert en 5 points adaptée d'une échelle développée dans un travail précédent (Pelletier, Fortier, Vallerand, & Brière, 2001). L'échelle se présente de la manière suivante : « T'arrive-t-il de penser à arrêter d'aller à l'école ? ». Les réponses s'échelonnent sur l'échelle de 1 : Non, jamais à 5 : Oui, souvent. Les résultats de l'étude montrent que parmi les étudiants interrogés 65,8 % des étudiants n'ont jamais pensé à arrêter l'école, 23,9 % n'y pense que très rarement, 7,3 % y pense quelque fois, 1,3 % régulièrement et que 1,2 % des étudiants y pensent souvent.

La question de ce type d'échelle revient à savoir à partir de quel niveau de réponse il est acceptable de penser qu'un élève puisse être considéré comme étant à risque de décrocher. Les études récentes, notamment qualitatives et les expériences menées auprès des élèves décrocheurs montrent que, pour une bonne partie d'entre eux, la question ne se posait pas en ces termes, et que le risque déclaré semblait plus relever du « ras-le-bol » de l'école fréquent chez un grand nombre de collégiens et de lycéens.

Une illustration de cette difficulté est clairement mise en évidence par Chouinard et al. (2007) qui relèvent que les élèves des milieux plus favorisés sur le plan économique critiquent plus volontiers l'école et trouvent également plus de bénéfices au décrochage

scolaire par rapport aux élèves vivant dans des milieux moins favorisés. Cette différence s'expliquerait notamment par le fait que ces élèves savent qu'ils bénéficient de plus de moyens favorisant leur réussite scolaire et que le fait d'envisager des bénéfices au décrochage scolaire ne les engagerait pas véritablement.

En cela, les limites de cette évaluation déclarative se heurteraient aux mêmes limites que celles que l'on peut retrouver dans certaines études sur les comportement délinquants ou déviants qui seraient valorisés en particulier par les garçons dans le but de s'affirmer et de véhiculer une image forte d'eux-mêmes (Roché, 2001).

4. Le risque de décrochage calculé

Les difficultés évidentes que pose la détermination du risque de décrochage en s'appuyant uniquement sur l'observation extérieure des éducateurs et sur les déclarations des élèves ont conduit les chercheurs à travailler à l'élaboration d'outils plus rigoureux sur le plan méthodologique pour calculer la prévalence du risque. Pour cela, plusieurs outils ont été développés en particulier au Canada¹ pour fournir des supports à ce besoin d'identification des élèves présentant un risque de décrochage scolaire. On distingue dans ces outils, qui sont exclusivement des auto-questionnaires, des démarches de construction différentes en fonction des objectifs visés par la démarche de mesure. Nous évoquerons dans cette partie plusieurs de ces questionnaires afin de donner un aperçu historique et méthodologique de cette question.

a. L'école, ça m'intéresse ? (Ministère de l'Éducation du Québec, 1983)

Le questionnaire « L'école, ça m'intéresse » a été élaboré par le Ministère de l'Éducation du Québec (1983) afin de fournir un questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire. Cet outil comprend 52 énoncés constituant 8 dimensions portant sur :

- Les caractéristiques familiales

¹ De plus, il n'existe pas à notre connaissance d'autre outil utilisé en France pour dépister le risque de décrochage scolaire au secondaire. C'est pour cette raison que nous présentons ici uniquement des outils Canadiens francophone qui sont les outils les plus fréquemment cités dans la littérature en langue française sur la question.

- Le sentiment d'isolement
- Les projets scolaires
- Le rendement scolaire
- La confiance en soi
- L'absentéisme
- Le besoin de soutien des enseignants
- L'intérêt pour l'école

Cet outil permet de fournir des éléments sur l'ensemble des 8 dimension présentées et le score global permet de rendre compte du risque de décrochage des élèves en s'appuyant sur un point de coupure (25) proposé par les auteurs du questionnaire. Le risque de décrochage augmente dès lors que le score global se rapproche du score maximum (52)¹.

L'étude de Beauchemin et Lemire (1991) portant sur l'évaluation de la validité prédictive du questionnaire a montré une certaine faiblesse de l'outil puisque celui-ci ne permettrait pas de classer correctement l'ensemble des élèves effectivement décrocheurs. Plus précisément, le questionnaire « L'école, ça m'intéresse ? » ne classerait correctement que 26 % des élèves de l'échantillon ayant décroché de manière avérée, ce qui n'est pas suffisant dans l'optique de l'élaboration d'une action préventive.

b. Décisions (Quirouette, 1988)

Le questionnaire « Décisions » élaboré par Quirouette est une adaptation réalisée sur les bases du questionnaire cité précédemment (L'école, ça m'intéresse). Il est largement utilisé dans les écoles (Roberston & Collerette, 2005). À la différence du questionnaire dont il est issu, le questionnaire Décisions se compose de 39 items répartis en 6 dimensions portant sur :

- Le milieu familial

¹ Une version française de l'outil existe appelée LYCAM en contraction de l'outil original. Cet outil a été adapté pour un public français, et est utilisé à des fins d'évaluation du risque de décrochage dans les lycées professionnels. Il est à disposition notamment des conseillers d'orientation psychologue dans une version papier et dans une version électronique. Cependant, malgré nos recherches, il est difficile d'évaluer la fréquence de son utilisation en France même si plusieurs projets de prise en charge du décrochage s'appuient sur cet outil avec des protocoles de passation généralisés dans divers établissements.

- Les traits personnels
- Les projets scolaires
- Les habiletés scolaires
- La relation élève/enseignant
- La motivation pour l'école

Les qualités psychométriques de l'outil, sur le plan de la fidélité test-retest et sur le plan de la consistance interne, restent élevées. La validité prédictive de l'outil permettrait de classer correctement 88 % des élèves décrocheurs dans une étude portant sur une cohorte de 1034 élèves suivis sur 4 ans, et 92 % des élèves décrocheurs dans une autre étude portant sur une cohorte de 305 élèves également suivis sur une période de quatre ans (voir Fortin et al, 2004). Cependant, il semble que les résultats de cette étude soient restés confidentiels.

c. Le Questionnaire d'évaluation du risque de DÉcrochage en Milieu Scolaire (DEMS ; Potvin, Doré-Côté, Fortin, Royer, Marcotte, & Leclerc, 2007 ; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer, & Deslandes, 2004a ; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer, & Deslandes, 2004b ; Potvin, Fortin & Rousseau, 2009).

Ce questionnaire a pour objectif d'évaluer le risque de décrochage scolaire des adolescents scolarisés au secondaire. Il a été validé sur une population d'élèves de 12 à 17 ans. Le DEMS se compose de cinq sous-échelles :

- Implication parentale
- Attitude envers l'école
- Perception de son niveau de réussite scolaire
- Supervision parentale
- Aspirations scolaires

Ce questionnaire permet d'évaluer la probabilité de décrocher en fonction d'un taux calculé, en distinguant les élèves qui présentent un niveau de risque faible (probabilité calculée entre 30 et 49 %), un niveau de risque moyen (probabilité calculée entre 50 et 69 %) et un niveau de risque élevé (probabilité calculée entre 70 et 100 %).

Les études portant sur la validité prédictive de l'outil avancent que l'outil permet de classer correctement 84,7 % des futurs décrocheurs dans la population à risque.

d. Indice de prédiction du décrochage (IPD ; Janosz & Leblanc, 1997 ; Archambault & Janosz, 2009) et Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP ; Janosz, Archambault, Lacroix, & Lévesque, 2007)

L'indice de prédiction du décrochage scolaire est une mesure composite auto-révélee s'appuyant sur un nombre restreint de dimension mis en évidence dans l'étude de Janosz, Le Blanc, Boulerice, et Tremblay (2000) comme les facteurs ayant les poids les plus importants dans la prédiction du décrochage des élèves du secondaire. Nous ne présenterons ici cet outil que de manière succincte dans la mesure où cet indice constitue un des outils utilisés (dans une version adaptée) dans le cadre de notre recherche. Ce questionnaire repose sur 7 items en rapport avec 3 dimensions :

- Le rendement scolaire
- Le retard scolaire
- L'engagement scolaire

L'élaboration de l'indice de prédiction du décrochage scolaire a permis la réalisation de la Trousse d'Évaluation des Décrocheurs Potentiels (TEDP) qui est un outil d'évaluation pour les élèves du secondaire de 12 à 18 ans. La TEDP regroupe les échelles d'évaluation du risque de décrochage, de classification en fonction de la typologie construite par Janosz et al. (2000) (Les élèves à risque de décrochage « discrets », « désengagés », « inadaptés » et « sous-performants ») et des questions portant sur différentes dimensions associées au décrochage scolaire et permettant de s'appuyer sur cette évaluation globale pour construire des actions d'intervention individuelles ou collectives dans le milieu scolaire. Elle comprend donc 54 questions qui s'attachent à décrire :

- La motivation scolaire
- L'investissement parascolaire
- La perception de l'élève de l'engagement parental
- Le processus décisionnel du décrochage

e. Autre exemple de calcul du risque de décrochage : une mesure composite du risque de décrochage (Galand, Hospel, Bachérius, Channouri, Dublet, Goyens,... Van Pottelbergh, 2011)

Partant du constat qu'il n'existe pas de définition qui fasse consensus dans l'ensemble des recherches sur le sujet, Galand et al. (2011) ont réalisé une recherche portant sur un échantillon de 3716 élèves de 13 à 20 ans scolarisés en classe de 3ème secondaire en Belgique francophone dans la région bruxelloise. Ils ont choisi pour évaluer le risque de décrochage scolaire de s'appuyer sur une mesure composite permettant d'estimer la probabilité de risque de décrochage des élèves interrogés.

Cette mesure s'appuie sur trois indicateurs évaluant trois déterminants reconnus du risque de décrochage scolaire développés à partir :

- D'une mesure relative à l'absentéisme des élèves (Galand, 2004) mesurant à quel point ceux-ci cherchent à éviter les activités scolaires.
- D'une mesure portant sur l'intention de quitter l'école (Janosz et al., 2000) qui permet de cerner la volonté de l'élève de décrocher de l'école.
- Et enfin d'une mesure évaluant les avantages perçus au décrochage scolaire (Janosz et al., 2000) qui mesure à quel point les élèves perçoivent des avantages concernant l'abandon des études.

La compilation de ces trois échelles exploratoires a permis, après analyse factorielle, de construire un indice de risque de décrochage scolaire unique autour d'un facteur rendant compte de 66 % de la variance totale, avec un coefficient de cohérence interne très satisfaisant ($\alpha = .74$).

Le risque de décrochage correspond ainsi au score moyen standardisé obtenu par chaque élève à chacune des trois échelles. Un score positif sur la mesure indiquant un risque de décrochage supérieur à la moyenne de l'échantillon et un score négatif un score inférieur à la moyenne de l'échantillon.

En s'appuyant sur cet indice, les auteurs décrivent trois profils d'élèves qui rendent compte de la répartition du risque dans leur échantillon :

- Les élèves qui ne présentent « aucun risque » qui constituent 55,1 % de l'échantillon
- Les élèves à risque faible qui représentent 31,1 % de l'échantillon
- Les élèves à risque élevé qui représentent 13,8 % de l'échantillon

Nous avons vu à travers la description de ces différents outils d'évaluation du décrochage scolaire que le dépistage du risque était envisageable à partir de la construction d'échelles d'évaluation rigoureuses s'appuyant sur différentes conceptions théoriques du processus de décrochage scolaire. Cependant, les limites liées à l'utilisation et à l'interprétation de ces échelles sont importantes. En effet, les critiques émises à l'encontre de cette approche des phénomènes psycho-sociaux ne peuvent pas être mises de côté, et il semble nécessaire de pouvoir situer notre travail en lui donnant un cadre éthique respectueux des difficultés des élèves touchés par des situations de décrochage scolaire.

5. Limites du dépistage du risque de décrochage scolaire

La limite la plus évidente de l'évaluation du risque de décrochage scolaire à l'aide d'outils destinés à différencier les élèves présentant un risque de décrochage ou non est en lien avec la question de la sensibilité de l'instrument de mesure qui est utilisé dans une démarche de prévention ciblée.

Cette difficulté s'articule autour des notions de « faux positifs » (les élèves qui présentent un risque de décrochage pendant la phase de dépistage alors que ce risque ne les concerne pas directement), les « faux négatifs » (les élèves qui ne présentent pas de risque au moment du dépistage mais qui décrocheront malgré tout), les « vrais positifs » (les élèves que l'on souhaite effectivement repérer dans une démarche de prévention), et les « vrais négatifs » (les élèves qui décrocheront alors qu'ils n'ont pas été repérés).

En fonction de la catégorie à laquelle appartient l'élève, il est possible que les marges d'erreur soient trop importantes et que le risque de stigmatisation soit trop important pour prendre le risque de considérer qu'un élève doit ou non être la « cible » d'une intervention préventive. Les auteurs des échelles eux-mêmes prennent en compte ce risque lié à l'identification a priori des élèves à risque pouvant entraîner, si la démarche

n'est pas suffisamment préparé, un étiquetage négatif préjudiciable pour la suite de la scolarité (Janosz, Archambault, Lacroix, & Lévesque, 2007).

Par exemple, Archambault et Janosz (2009) ont, dans leur étude de validation de l'outil réalisée dans une perspective longitudinale, évalué les qualités psychométriques de leur échelle afin de vérifier à la fois la fidélité, la validité discriminante et la validité prédictive de leur instrument de mesure. À partir d'un échantillon ayant fait l'objet d'une évaluation pendant trois ans, ils ont montré que l'indice prédiction du décrochage présentait différentes qualités psychométriques en fonction de l'âge et du sexe des élèves de l'étude. De manière globale, ils ont établi à 0,40 le point de coupure « idéal » pour l'ensemble de l'échantillon alors que celui peut varier de 0,35 à 0,55 entre 13 et 16 ans pour les garçons et de 0,35 à 0,45 pour les filles dans les mêmes tranches d'âge.

Cette difficulté pour repérer sans ambiguïté les élèves qui présentent un réel risque de décrocher demande que les plans de prévention soient élaborés avec une grande précaution en prenant en compte la dimension complexe du processus de décrochage scolaire qui met en jeu de manière quasi-systématique un ensemble varié de prédicteurs qui s'activeront différemment en fonction du moment et à différents endroits dans le parcours des adolescents. En effet, la récente polémique sur la question du dépistage précoce des troubles des conduites des enfants et des adolescents a mis en évidence une réticence importante des parents et des professionnels envers les démarches de dépistage précoce. Et bien que cette démarche semble bien admise dans le cadre de la prévention des maladies somatiques, elle pose beaucoup plus de problèmes éthiques dès lors que les questions abordées traitent plus particulièrement de l'humain et de l'incertitude qui l'accompagne (Collectif pas de 0 de conduite, 2006).

La citation la plus illustrative et la plus pratique qui devrait guider aujourd'hui les démarches visant à la mise en œuvre d'actions de prévention ciblées qui reposeraient sur une connaissance statistique des prédicteurs les plus associés au décrochage scolaire renvoie au travaux du mathématicien René Thom (1991) qui titrait un de ses ouvrages du titre évocateur : « Prédire n'est pas expliquer ». C'est dans le caractère restrictif de ce qui peut être partiellement expliqué par les mathématiques dans le champ des sciences humaines et sociales que se situent les conditions d'une réflexion éthique posant les

limites de l'évaluation prédictive, en particulier en ce qui concerne le risque de décrochage scolaire. Nous pouvons à ce sujet citer également Mlodinow (2008) qui nous invite à penser que « bien que des régularités statistiques puissent être observées dans les données sociales, il est impossible de prédire l'avenir de l'individu ».

Donc, bien que les outils récents aient été réalisés de manière rigoureuse en gardant à l'esprit les implications éthiques et les risques éventuelles de l'identification d'élèves à risque dans le cadre scolaire, plusieurs remarques s'imposent pour orienter le travail qui est valorisé aujourd'hui et qui a pour objectif de favoriser la prévention ciblée. L'approche clinique des phénomènes psychologiques s'appuie depuis très longtemps sur l'utilisation d'outils psychométriques. Cependant, et même dans une démarche diagnostique, il convient de limiter leur utilisation à la mise en évidence d'indicateur ayant une fonction d'aide à la compréhension des difficultés des personnes en complétant l'évaluation par la réalisation d'un entretien plus large permettant de mieux cerner la problématique globale des élèves repérés.

En conclusion, « le dépistage n'est pas une fin en soi : il ne suffit pas d'identifier les jeunes à risque. Le dépistage doit s'inscrire à l'intérieur d'une stratégie de prévention établie et planifiée à l'avance, précisant le nombre d'adolescents susceptibles d'un soutien scolaire ou psychosocial et le type d'aide qui sera offert » (Janosz, Archambault, Lacroix, & Lévesque, 2007, p. 2), et il est donc nécessaire d'anticiper sur les conséquences éventuelles d'une identification, sur les élèves, sur leur entourage, sur les autres élèves et ce, à la fois sur le plan personnel, relationnel, familial, scolaire et social.

Section VI – Les facteurs de risque du décrochage scolaire

Au cours des dernières années, plusieurs chercheurs se sont penchés sur l'étude des facteurs de risque du décrochage scolaire afin de développer des modèles prédictifs de l'abandon des études pour proposer des solutions efficaces face à l'abandon des études des adolescents. En nous appuyant sur la définition de Fortin, Potvin, Marcotte, Royer, et Joly (2006), nous considérons les facteurs de risque du décrochage scolaire comme des facteurs qui renvoient à « un élément familial, personnel ou scolaire qui contribue à augmenter la probabilité qu'un élève quitte l'école avant l'obtention de son diplôme ». Ces facteurs prennent donc le plus souvent en considération les facteurs environnementaux, personnels, familiaux sociaux psychologiques, scolaires, organisationnels et politiques.

Bien que toute tentative d'élaboration d'une classification claire et simple qui chercherait à inclure une population aussi hétérogène que celle des décrocheurs scolaires pose des problèmes concernant les critères de définition des facteurs qui pourraient faire partie de cette classification, nous remarquons aujourd'hui un consensus sur les grandes catégories regroupant les différents facteurs de risque connus. Précisément, il est admis de regrouper les nombreux facteurs de risque au sein de trois catégories principales renvoyant : aux facteurs scolaires, aux facteurs familiaux/sociaux et aux facteurs personnels (Blaya, 2010 ; Fortin et al., 2006 ; Galand et al., 2011 ; Janosz et al., 2000). Rumberger (1983) propose cependant de différencier à l'intérieur de ces trois catégories les variables exogènes, comme le revenu familial ou la taille des familles, des variables endogènes, comme par exemple les habiletés personnelles ou les aspirations des adolescents. Nous proposons dans cette section une revue de littérature regroupant les travaux réalisés dans les pays occidentaux – principalement ceux réalisés en Amérique du Nord et en Europe – en essayant de privilégier quand cela est possible les travaux français.

Dans la mesure où ce sont les facteurs scolaires qui semblent présentés le plus de poids dans la prédiction du décrochage scolaire (Blaya & Fortin, 2011 ; Elliott & Voss, 1974 ; Janosz et al., 2000 ; Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 1997 ; Quiroga et al.,

2006) et que nous souhaitons, pour notre part, travailler spécifiquement à l'étude des facteurs personnels, nous présenterons en premier lieu les connaissances concernant la scolarité, puis nous traiterons des facteurs familiaux et sociaux et nous finirons en évoquant les facteurs personnels.

I. Les facteurs scolaires

Concernant les facteurs scolaires, il convient de distinguer les déterminants du décrochage scolaire ayant trait aux questions institutionnelles et organisationnelles dans la mesure où ceux-ci ont un impact différent sur le risque du décrochage scolaire et sur les processus qu'ils initient.

Globalement, les facteurs institutionnels renvoient à la structure des systèmes éducatifs des pays au travers des différentes politiques éducatives alors que les facteurs organisationnels sont en lien avec le fonctionnement des établissements scolaires, par exemple au niveau de la taille des lycées et des collèges, de la taille des classes (en fonction du nombre d'élèves par classe), de la situation des établissements (zones d'éducation prioritaire par exemple), de leur structure organisationnelle ou des pratiques éducatives à travers les liens que ces facteurs entretiennent avec le décrochage scolaire et plus largement avec la réussite éducative (Bryk & Thum, 1989 ; Entwisle, 1990 ; MacNeal, 1997 ; Rumberger, 1995).

Pour notre part, nous ne nous pencherons pas plus sur ces questions qui sont l'objet de nombreuses réflexions dans d'autres champs disciplinaires pour nous intéresser aux facteurs qui présentent un impact plus direct sur l'expérience scolaire des élèves et qui rendent beaucoup plus complexe la compréhension des difficultés scolaires qui conduisent les élèves à quitter prématurément le système scolaire. La question de l'impact des facteurs scolaires ne se limite à la seule question de l'échec scolaire qui, s'il constitue de manière évidente un terreau favorable à l'abandon des études, n'en constitue pas le seul ressort, et il serait beaucoup trop réducteur de penser la complexité du phénomène en rapport à cette seule dimension académique.

Nous présenterons dans ce chapitre les facteurs scolaires principaux que nous souhaitons développer dans le cadre de ce travail, à savoir : le rendement scolaire, le

retard scolaire, l'engagement scolaire, le climat et l'environnement scolaire et les questions d'inadaptation scolaire en nous intéressant à l'exclusion et à la démission des élèves. Ces dimensions étant liées à des choix qui nous sont propres, nous proposons en conclusion de ce chapitre un tableau de synthèse plus large évoquant d'autres facteurs scolaires régulièrement évoqués dans la littérature scientifique.

1. Le rendement scolaire

Au-delà de l'échec inévitable lié à la difficulté d'obtenir des résultats suffisants pour accomplir son cursus scolaire, les travaux qui se sont attachés au poids des facteurs scolaires dans les situations de décrochage font du rendement scolaire un facteur déterminant dans l'augmentation du risque de décrochage.

Dès 1974, Elliot et Voss mettaient déjà en évidence dans leurs travaux l'importance du rendement scolaire en tant que signe précurseur d'un processus de décrochage scolaire. Garnier, Stein et Jacobs (1997) ont montré dans une étude longitudinale qu'un faible rendement scolaire dans les premières années du cursus scolaire dans le secteur primaire était prédictif d'un faible rendement scolaire pour la suite du secondaire et serait par la suite statistiquement lié au statut de décrocheur scolaire. Cette étude réalisée sur 18 années montre comme l'ont fait d'autres auteurs évoqués plus haut, que le processus de décrochage présenterait des indices précoces stables qui pourraient influencer le départ prématuré de l'école. Ekstrom, Goertz, Pollack, et Rock, (1986) observent que le rendement scolaire est également un facteur de risque important du décrochage scolaire. Et Bernard (2011 ; p. 120) relève aussi que l'échec scolaire est « un puissant facteur de décrochage ultérieur » et que les conséquences qui lui sont associés déterminent le parcours scolaire des élèves à risque en situation de décrochage

Dans le même ordre d'idée, Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano, et Hawkins (2000) ont modélisé plusieurs contextes d'apparition du décrochage scolaire en s'appuyant sur différentes variables susceptibles d'être liées au décrochage scolaire comme les questions relatives à la démographie, à l'organisation familiale, aux relations avec les pairs, aux questions scolaires et aux difficultés de comportement. Les résultats de cette étude ont mis en évidence cinq modèles de prédiction du décrochage scolaire à

l'intérieur desquels le rendement scolaire se présente comme le facteur ayant le plus de poids. Plus précisément, le rendement scolaire constituerait une variable médiatrice qui lorsqu'elle s'ajoute à la déviance, au faible engagement scolaire, à l'affiliation aux pairs déviants et aux pratiques parentales, contribuerait à l'augmentation du risque de décrochage. Dans le même ordre d'idée, Fortin et al. (2004) montrent en particulier que les élèves à risque de décrochage se distinguent des élèves qui ne présentent pas de risque sur le plan de leurs résultats en français et en mathématiques.

Enfin et pour faire écho au travail de Janosz et Leblanc (1997) qui ont conduit à l'élaboration de l'Indice de Prédiction du décrochage, le rendement scolaire apparaît dans l'étude de l'échantillon de longitudinale sur lequel a porté l'élaboration de l'outil comme un des facteurs centraux dans la prédiction du risque de décrochage au secondaire. Plus précisément, associé au retard scolaire et à l'engagement dans les études, le rendement scolaire permet de classer correctement 83 % des élèves à risque de l'échantillon.

2. Le retard scolaire

Comme pour le rendement scolaire, si l'on se réfère à l'étude de Janosz et Leblanc (1997), les années de redoublement ont un impact important sur la trajectoire scolaire des élèves et constituent un facteur de risque incontournable du décrochage scolaire. Cairns, Cairns et Neckerman (1989) avancent que le retard scolaire est un des facteurs qui permet le mieux de prédire le décrochage scolaire quand il est associé à un faible rendement scolaire, à l'agressivité, à l'origine ethnique et au statut socio-économique. Galand et al. (2011) ont montré quant à eux dans une étude portant sur un échantillon de 3716 élèves de troisième secondaire de la région bruxelloise que le retard scolaire constituait également un prédicteur du risque de décrochage scolaire, en particulier en ce qui concerne les formations professionnelles.

La question du retard scolaire va également avoir un impact différent sur la scolarité des élèves en fonction du sexe, dans la mesure où les filles qui accusent un retard scolaire présentent également plus d'anxiété-trait que les garçons dans la même situation (Picard, Fortin, & Bigras, 1995). Cependant, les statistiques du gouvernement du Québec

montrent que les garçons redoublent beaucoup plus que les filles (MELS, 2005), et ce d'autant plus s'ils ont grandi dans un milieu socio-économique défavorisé (Cortis et Newmarch, 2000). De ce fait, il n'est pas étonnant de retrouver les années de redoublement au premier plan des facteurs qui favorisent l'inscription dans un processus de décrochage scolaire.

3. L'engagement scolaire

Dans leur théorie du décrochage scolaire, Rumberger et Larson (1998) définissent l'engagement scolaire à partir de dimensions comportementales et à partir des attitudes des élèves dans les différentes situations scolaires. Pour eux, l'engagement peut être social et scolaire. Dans le cadre social, la notion d'engagement fait référence à la présence en classe ou à l'absentéisme, aux comportements et à la participation scolaire. D'un autre côté, l'engagement sur le plan scolaire renverrait à la capacité des élèves à répondre aux exigences de l'école et à fournir les efforts nécessaires pour la réalisation des devoirs.

Donc, l'étude de l'influence de l'engagement scolaire ou plus précisément du désengagement scolaire dans le contexte de décrochage fait référence à une conception du concept en lien avec le comportement des élèves, à leur attitude et à leur motivation dans l'accomplissement des travaux demandés (Archambault, 2006). L'OCDE (2005) appuie cette influence du désengagement scolaire dans le processus du décrochage scolaire et dans la manière dont cet éloignement des études favorise les difficultés scolaires.

Les outils de dépistage laissent une part importante à l'engagement et en ce qui concerne Janosz et al. (2000), cette dimension permettrait à l'instar du rendement scolaire et du retard scolaire d'identifier de la manière la plus efficace les élèves à risque de décrochage des élèves non à risque.

4. Le climat de l'environnement scolaire

Nous nous appuyons dans notre travail sur la définition proposée par Blaya (2011) qui propose que le climat scolaire soit perçu « comme le produit de la conjonction entre les

différents acteurs de la communauté éducative » et qui a trait au sentiment d'insécurité, à la victimisation, et la gestion de la vie scolaire. D'autres auteurs élargissent la question du climat de classe à la qualité de la relation enseignant-enseigné comme une composante fondamentale et principale de la perception de leur environnement d'apprentissage (Pierce, 1994 ; Bennacer, 2000 ; Fortin et al., 2004).

Lessard, Fortin, Joly, Royer, Marcotte et Potvin (2007) mettent en avant que la qualité de la relation entre l'élève et l'enseignant a une influence sur le rendement scolaire et sur sa décision de quitter l'école. La question du climat de classe, et plus largement le climat de l'environnement scolaire, a un impact important sur l'augmentation du risque de décrochage. Cette relation influe sur le parcours scolaire des élèves (Fortin et al., 2004), positivement ou négativement en fonction de la qualité de cette relation comme le montrent par exemple Fallu et Janosz (2003). Ces derniers ont montré qu'une bonne relation entre l'élève et son professeur serait prédictive d'une plus grande motivation et d'un meilleur rendement scolaire.

De ce point de vue, Pierce (1994) envisage que le climat de classe ainsi que la relation élève – enseignant qui en résulte puisse avoir un effet à la fois sur la réussite scolaire des élèves et sur leur engagement dans les apprentissages.

5. Exclusion et démission

La question des problèmes de discipline traverse presque systématiquement la question du décrochage scolaire puisqu'elle a pour principale caractéristique de rendre ce problème visible. Cette visibilité renvoie aux situations des jeunes qui viennent perturber le fonctionnement des établissements ou des classes.

La question de l'exclusion renvoie à la fois aux situations d'exclusions temporaires et aux situations d'exclusions définitives de l'établissement. Un exemple de recherche qui met en avant la complexité de cette question de l'exclusion a été conduit par Millet et Thin (2005). Dans cette recherche portant sur un échantillon de 66 collégiens de milieux défavorisés, les auteurs ont rapporté que 22 élèves de l'étude avaient été exclus, une ou plusieurs fois, définitivement des collèges qu'ils avaient fréquentés précédemment. Cependant, il semblerait que ces chiffres sous-évaluent le nombre réel de ces

événements puisqu'ils ne prendraient pas en compte les « exclusions officieuses »¹. Les chiffres de l'étude montrent malgré tout des éléments importants du parcours de certains jeunes notamment dans la répétition des difficultés qu'ils montrent à faire partie du cadre scolaire. Plus précisément, les collégiens interrogés ont fréquenté 2,29 collèges soit 144 établissements fréquentés pour les élèves du dispositif relais (2,73 en moyenne) et 33 collèges pour les élèves du dispositif de socialisation et d'apprentissage (DSA)², avec parfois des élèves ayant fréquenté 5 collèges en 3 ou 4 ans.

¹ Cette question des « exclusions officieuses » est délicate car elle n'est pas prise en compte dans les définitions ou dans les chiffres bien qu'elle semble renvoyer à une pratique souvent évoquée. De plus, de par sa nature, elle ne fait référence à aucun des cadres de mesure du décrochage comme pour les décrochages cognitifs dont parle notamment Bonnéry (2003).

² "Le dispositif de socialisation et d'apprentissage (DSA) est un dispositif s'apparentant au « classe-relais », visant à réintégrer dans un parcours scolaire des adolescents en rupture, en particulier ceux exclus à plusieurs reprises d'un collège" comme l'explique ce document repéré à <http://www.inrp.fr/zep2/relais/relpdf/cr317.pdf>.

Tableau 4 - Synthèse des facteurs de risque scolaires du décrochage scolaire¹

Facteurs de risque scolaires
<ul style="list-style-type: none">• Retard scolaire (redoublement)• Échec scolaire• Exclusion (comportements inadaptés, respect des règlements)• Absentéisme• Orientation scolaire inadéquate ou subie ; orientation en classe spécialisée• Attitudes négatives de l'enseignant envers les élèves• Faible participation à la vie de l'école et faible sentiment d'appartenance• Mauvais climat de classe (règles incohérentes, compétition, renforcement négatif de la part de l'enseignant)• Mauvais climat d'établissement - violence

II. Facteurs familiaux et sociaux

Les facteurs en lien avec les contextes familiaux et sociaux font écho à une dimension macro-sociale faisant référence aux conditions de vie des familles des élèves décrocheurs et pour lesquelles les difficultés sur le plan social et économique sont des facteurs déterminants du décrochage scolaire. Plus particulièrement, l'approche sociologique du décrochage scolaire valorise cette question de l'influence du milieu sur les difficultés des élèves.

1. Une question de culture « scolaire »

Les auteurs s'appuient, par exemple, sur la théorie du capital culturelle pour expliquer les difficultés des enfants à s'inscrire dans un cadre scolaire du fait de la difficulté pour

¹ Nous ne traitons dans cette partie que des facteurs qui sont le plus régulièrement cités dans les travaux sur le décrochage scolaire. Les tableaux de synthèse proposés mettent en commun les tableaux mis à disposition par Blaya (2010) et Born, Lafontaine, Poncelet, Crochelet et Bernard (2006) dans leur travaux de recherche sur les facteurs de risque du décrochage scolaire, afin de mettre en avant d'autres facteurs de risque pouvant être cités.

certains de percevoir précisément les attentes de l'école pour la suite de la scolarité de leur enfant (Schiff, 2004). Millet et Thin (2003) insistent sur, l'impact sur la scolarité, des difficultés sociales ou psychologiques des familles sur la trajectoire scolaire des élèves décrocheurs. De plus, le fait d'appartenir à une minorité comme par exemple la communauté des gens du voyage ou certaines minorités ethniques peut constituer un facteur de risque significatif de décrochage scolaire (Bonnéry, 2004)

Rumberger (1983) met en avant que le milieu familial joue un rôle fondamental dans le processus de décrochage des adolescents dans la mesure où les contextes familiaux des adolescents qui regroupent plusieurs difficultés typiques de cet environnement influencent très tôt les capacités des adolescents à s'inscrire dans leur parcours scolaire. De leur côté, Garnier, Stein et Jacobs (1997) insistent sur le fait qu'il est nécessaire de prendre en compte ces facteurs familiaux le plus en amont possible de l'abandon des études au regard de leur influence sur le développement de l'enfant.

2. La structure familiale

Les facteurs en lien avec l'organisation familiale regroupent les différentes compositions et recompositions familiales que peuvent connaître les familles des adolescents d'aujourd'hui. Bien que Neuburger (2006) réfute l'argument qui tendrait à faire des nouvelles formes de composition et de re-composition familiale une nouvelle forme de famille, les études qui se sont intéressées à l'influence du milieu familial montrent que les élèves décrocheurs sont plus souvent issus de famille monoparentale à la différences des élèves diplômés. De plus, les familles des élèves décrocheurs ont plus de difficultés financières que les familles des élèves persévérants. Enfin, dans ces familles, les jeunes ayant quitté le système scolaire seraient livrés à eux-mêmes plus de trois heures par jour et l'on retrouverait plus fréquemment que pour les élèves diplômés un parent ou un frère et une sœur ayant été ou étant en situation de décrochage scolaire (National Center for Education Statistic, NCES, 2005).

L'impact de la structure familiale est également mis en avant dans une étude de Sandefur, McLanahan et Wojtkiewicz (1992) qui relèvent que le fait de vivre dans une famille monoparentale, reconstituée ou sans parents à l'âge de 14 ans constituerait un

plus grand risque de décrochage. De plus, le Centre de Transfert pour la Réussite Éducative au Québec (CETRÉQ, 2002) relève que les élèves décrocheurs sont le plus souvent issus de familles qui accordent peu d'importance à l'instruction et dans lesquelles les parents semblent moins impliqués dans la scolarité de leurs enfants. Par ailleurs, plusieurs recherches portant sur divers échantillons longitudinaux ont montrés que les élèves décrocheurs proviennent de familles à faible revenu et désunies (Bachman, Green, & Wirtanen, 1971 ; Ekstrom, Goertz, Pollack, & Rock, 1986 ; Howell & Frese, 1982 ; Shaw, 1982).

3. Les difficultés socio-économiques

Habituellement, les recherches portant sur le milieu d'origine des élèves décrocheurs mettent en avant l'impact négatif des difficultés économiques qui constituent un déterminant puissant du décrochage scolaire. Ces résultats ont conduit depuis trente ans les chercheurs à se focaliser sur des échantillons d'élèves issus de milieux défavorisés, renforçant d'une certaine manière une perception stéréotypée du décrochage scolaire dans la mesure où sur un plan démographique il est évident que la plus grande partie des élèves décrocheurs provient de milieux défavorisés (MELS, 2005).

Or, une étude récente de Chouinard et al. (2007) montre cependant que les élèves issus de milieux plus aisés présenteraient malgré tout un risque de décrochage élevé en particulier sur le plan des avantages supposés que ceux-ci prêteraient à l'abandon des études. Pour autant, et bien qu'ils soient moins motivés et moins adaptés socialement, les élèves de milieux favorisés décrochent moins que les élèves issus de milieux défavorisés du fait d'un meilleur soutien parental (en particulier sur le plan financier) et d'une plus grande pression des parents quant à la réussite scolaire de leurs enfants.

À l'inverse, Horwich (1980) relève que les parents des élèves décrocheurs montrent peu d'opposition à la suite de l'abandon de l'école de leur enfant et que ces réactions s'accompagneraient d'une certaine tendance à ignorer leurs résultats scolaires ou bien à réagir plus négativement quand ceux-ci avaient des mauvaises notes

Tableau 5 - Synthèse des facteurs de risque familiaux du décrochage scolaire

Facteurs de risque familiaux
<ul style="list-style-type: none">• Faible cohésion familiale fonctionnement global difficile : difficultés de résolution des problèmes au sein de la famille ; faible investissement affectif• Climat familial difficile• Difficultés familiales d'ordre psychologique et socio-économique.• Style parental autoritaire ou permissif• Faible investissement et faible soutien familial dans la scolarité.• Distance entre la culture scolaire et la culture familiale• Faible niveau d'études des parents

III. Facteurs personnels

1. L'âge

Les études portant sur les processus de décrochage présentent toutes des résultats concordant concernant l'augmentation du risque de décrochage avec l'âge. Plus les élèves sont âgés et plus le risque de décrochage augmente (Bernard, 2011). Violette (1991) indique dans une recherche portant sur 913 décrocheurs francophones que la majorité de ces jeunes avaient quittés l'école à l'âge de 16 ou 17 ans. Ces résultats peuvent s'entendre au Canada comme en France en rapport avec l'obligation de scolarité qui fixe l'âge de 16 ans comme limite à la fréquentation scolaire. Hrimech, Théoret, Hardy, et Gariépy, (1993) montre dans un échantillon de 400 jeunes que ceux-ci avaient majoritairement quitté l'école aux alentours de 17 à 19 ans. Galand et al. (2011) présentent également des résultats allant dans ce sens en montrant que les élèves de 3^{ème} secondaire qui sont plus âgés présentent un risque de décrochage plus important que les élèves plus jeunes.

Cependant, bien que le risque de décrochage augmente avec l'âge, cela ne doit pas faire oublier une tendance au rajeunissement des abandons des études avec une proportion importante d'adolescents qui quittent l'école avant l'âge légal. Au Canada, cette proportion varie de 31 % à 40 % pour les jeunes de 15 ans et moins (Gouvernement du Canada, 1993 ; MÉQ, 1991 ; Violette, 1991).

Selon Rumberger (2004), l'âge des élèves devient un prédicteur du décrochage scolaire d'autant plus qu'il est en lien avec un retard scolaire de une ou plusieurs années. Ce lien est notamment mis en évidence en France dans une étude menée par Coudrin (2006) qui estime que l'âge d'entrée en sixième n'augmente la probabilité de décrocher qu'à partir de 13 ans lorsque les élèves présentent déjà deux années ou plus de retard.

2. Le sexe

De manière générale, l'on remarque que les garçons décrochent plus fréquemment que les filles. L'ensemble des études portant sur le décrochage scolaire présente une prévalence plus importante. Dans les chiffres cités précédemment, la prévalence du décrochage scolaire en fonction du sexe des adolescents nous indique des taux de décrochage jusqu'à 3 fois plus élevés pour les garçons que pour les filles.

Différentes études, présentent les mêmes résultats et ce quel que soit le niveau scolaire, le statut socio-économique de l'établissement ou l'âge des élèves. Plus précisément, Janosz et al. (2000) dans les deux échantillons ayant servi à ces travaux sur les typologies de décrocheurs scolaires présentaient une proportion de 51 % de garçons décrocheurs pour le premier échantillon et de 58 % de garçons décrocheurs pour l'autre échantillon. Plus récemment, une étude réalisée par Quiroga, Janosz, Bisset et Morin (2013) indique une proportion de 60 % de décrocheurs de sexe masculin pour 40 % de filles dans leur échantillon d'étude. De plus, les statistiques québécoises qui présentent les taux de décrochage calculés sur l'ensemble des provinces du Québec nous indiquent ces proportions varient du simple au triple (MELS, 2012).

La question de la différence entre les garçons et les filles s'entend aussi dans la question des risques spécifiques qui peuvent toucher les élèves en fonction de leur sexe. Du point de vue des décrochages féminins, la question de la grossesse précoce est un facteur de

risque important. Ainsi, le fait de tomber enceinte au secondaire est un prédicteur important du décrochage scolaire (Anderson, 1993 ; Geronimus & Korenman, 1992 ; Rumberger, 1983).

Fortin et al. (2004) ont montré dans leur étude que le poids des 7 facteurs de risque (Dépression, organisation familiale, cohésion familiale, attitude de l'enseignant envers les élèves, engagement dans les activités scolaires, performance en mathématiques et performance en français) mis en évidence dans son étude varient en fonction du sexe des élèves. Pour les garçons, cinq de ces facteurs sont fortement associés au risque de décrochage pour les garçons, la dépression, la cohésion familiale, les conflits familiaux, le peu de soutien affectif des parents et les attitudes négatives des enseignants. En ce qui concerne les filles, les variables les plus fortement associées au risque de décrochage sont essentiellement en lien avec les dimensions personnelles et familiales et renvoient à trois facteurs qui sont, la dépression, le peu de cohésion familiale et les problèmes d'organisation familiale.

Pour autant même si les chiffres bruts du décrochage scolaire ne laissent pas beaucoup de doute sur la proportion plus grande de garçons quittant précocement le système scolaire, plusieurs études montrent qu'à caractéristiques scolaires comparables, la différence entre les filles et les garçons quant au risque de décrochage n'est plus aussi importante. Par exemple, Rumberger (1995) a montré qu'en contrôlant le niveau scolaire, les attitudes et les comportements scolaires, le risque de décrochage serait plus élevé chez les filles que chez les garçons. Caillé (1999) a de la même manière montré que l'écart entre les filles et les garçons tendraient à être moins important quant au risque de sortie sans qualification si l'on contrôle l'effet du niveau scolaire.

3. Conduites et adaptation sociale

La question de l'adaptation sociale est un facteur important dans la mise en évidence des déterminants de l'abandon scolaire. Cette question prend en compte un ensemble varié de conduites qui déterminent une difficulté d'adaptation qui va des troubles du comportement aux conduites délinquantes dans les différents travaux de synthèse portant sur le risque de décrochage. Blaya (2010) intègre dans cette catégorie les troubles

du comportement externalisés comme la délinquance ou l'agressivité et les difficultés d'adaptation. De leur côté, Galand et al. (2012) y ajoutent les difficultés relationnelles avec les pairs et avec les adultes. Les élèves décrocheurs présentent également des difficultés au niveau de leurs stratégies d'adaptation, en particulier en ce qui concerne les relations qu'ils entretiennent avec leurs pairs, leurs amis et les adultes en général (Cossette, Potvin, Marcotte, Fortin, Royer, & Leclerc, 2004 ; Jimerson, Anderson, & Whipple, 2002).

La question des difficultés d'adaptation regroupe globalement la consommation de psychotropes et les conduites déviantes. Newcomb et Bentler (1986) ont mis en évidence ce lien entre consommation de psychotropes et abandon des études. Ce lien implique l'apparition d'autres difficultés comme un faible rendement et de faibles aspirations scolaires, de même qu'un lien avec la consommation d'alcool. De leur côté Weng et al. (1988) indiquent que la consommation de drogues (alcool, cigarettes, cannabis et cocaïne) prédit le décrochage scolaire mais que ces résultats varient en fonction du sexe des sujets, comme le montre également l'étude de Galichon et Friedman (1985) qui a mis en évidence que si le lien entre la consommation de drogue et l'abandon des études se vérifiait dans leur recherche, cela était plus fréquent pour les garçons. Ce lien entre consommation de drogue et décrochage scolaire est également mis en évidence dans les travaux de Mensch et Kandel (1988) qui ont montré que la consommation de drogue chez les adolescents était un prédicteur majeur de l'abandon des études pendant le lycée. De leur côté, Janosz, Leblanc et Boulerice (1998) indiquent, en s'appuyant sur leur typologie, que les élèves qui consomment des drogues et qui ont une activité sexuelle précoce et très active présentent plus de risque de quitter l'école prématurément. Dans cette étude en particulier, la consommation de drogue d'un côté et les conduites délinquantes de l'autre, constituent de bons prédicteurs de l'abandon scolaire pour les élèves décrocheurs « inadaptés », mais ne le sont pas en ce qui concerne les décrocheurs « discrets ».

Concernant les conduites délinquantes, et comme nous l'avons déjà évoqué dans ce travail, le lien avec le décrochage scolaire est étudié depuis très longtemps, notamment dans le champ de la criminologie. Selon Lagrange et Cagliero (2001) les trajectoires délinquantes présentées par certains jeunes vont les conduire à se désengager

progressivement de l'école jusqu'au décrochage. Les données françaises fournies par l'INSEE (2002-2003) mettent en évidence une surreprésentation dans la population masculine incarcérée d'individus ayant connu une déscolarisation. Roché (2001) avance que les élèves présentant de nombreuses absences sont plus enclins à présenter des comportements délinquants. Concernant les facteurs qui différencient les individus, la délinquance et les troubles externalisés sont des prédicteurs plus importants dans le parcours scolaire des garçons (Marcotte, Fortin, Potvin, et Papillon, 2002).

Il est important de noter que si nous traitons des questions d'inadaptation uniquement sous l'angle de leur caractère prédictif, elles constituent aussi une conséquence importante du décrochage scolaire pour lesquelles celui-ci devient alors à son tour un puissant prédicteur. Pour autant ce lien entre décrochage scolaire et délinquance ultérieure ne se vérifie pas de façon systématique comme le montre les travaux de Eliott et Voss (1974) ou ceux de Krohn, Thornberry, Collins-Hall, et Lizotte (1995) qui ont montré que les conduites délinquantes des élèves qui avaient décroché de l'école baissaient après qu'ils aient abandonnés leur scolarité. Le risque varie cependant dans les différentes trajectoires en fonction du motif invoqué concernant l'abandon des études (Jarjoura, 1993, 1996), mais aussi en fonction des conditions socio économiques et de la capacité des jeunes décrocheurs à investir le marché du travail (Pronovost & Leblanc, 1979, 1980).

Ces difficultés peuvent également se manifester dans le cadre scolaire comme le montre les travaux typologiques de Fortin, Potvin, Marcotte, Royer et Joly (2006). C'est le cas pour le profil « délinquance cachée » par exemple. D'autres travaux montrent l'importance des difficultés de comportement, des sanctions et des problèmes de respect des règles scolaires pour expliquer l'abandon des études (Coslin, 2006).

4. Personnalité et troubles du comportement

La question des facteurs personnels en rapport avec des difficultés de comportement renvoie à un ensemble de troubles du comportement qui peuvent être soit internalisés, soit externalisés. Il est donc à la fois question des aspects de personnalité et des traits de caractère que l'on peut retrouver plus fréquemment associés aux élèves à risque de

décrochage scolaire, et à des difficultés plus profondes renvoyant à de réelles troubles psychopathologiques.

Comme en ce qui concerne les facteurs scolaires et les facteurs familiaux, nous renvoyons le lecteur à notre tableau de synthèse pour un aperçu rapide des différents facteurs personnels rapportés dans les recherches sur le décrochage scolaire. Nous proposons cependant de nous attacher à évoquer certains de ces différents facteurs plus précisément, tout en sachant que nous porterons plus spécifiquement attention aux variables retenues dans le cadre de notre étude qui sont la dépression, la motivation scolaire et l'estime de soi des élèves auxquelles nous consacrerons un chapitre.

Pour autant, cela ne nous empêche pas de relever dans notre revue de littérature un certain nombre de recherches ayant mis en évidence le poids de ces facteurs personnels dans le processus de décrochage. En premier lieu, il convient de noter que l'impact de ces facteurs de risque est différent en fonction des élèves et en particulier en terme de différence des sexes. Plus précisément, Les comportements externalisés (agressivité physique et / ou verbale, comportements perturbateurs, bagarres ou vandalisme) sont des prédicteurs plus importants en ce qui concerne les garçons, alors que les filles qui présentent un risque élevé de décrochage présentent plus de troubles internalisés (troubles anxieux, dépression par exemple) (Marcotte, Fortin, Potvin, & Papillon, 2002).

Concernant l'influence des troubles du comportement sur le processus d'abandon des études, nous pouvons citer les travaux de Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson (2000) qui ont mis en évidence le rôle des troubles du comportement en tant que facteurs de risque les plus associés au décrochage scolaire. De plus, les conclusions d'une étude menée par Willms (2004) et s'appuyant sur les indicateurs du PISA de l'OCDE nous indique qu'une proportion de 25 % des élèves interrogés dans leur étude étaient susceptibles de quitter prématurément l'école avant d'avoir obtenu un diplôme en raison de troubles du comportement ou de troubles des apprentissages.

Au niveau des traits de caractère, Bachman, Green, et Wirtanen (1971) avait déjà perçu à l'époque l'impact supposé des facteurs d'ordre psychologique dans l'entrée dans un processus de décrochage chez des élèves présentant plus de fragilité. En particulier, il relève dans leur étude que les élèves décrocheurs présentaient une plus grande

propension à la somatisation, des affects négatifs, des attitudes peu ambitieuses et le sentiment que leur destin était déterminé par des facteurs extérieurs sur lesquels ils avaient peu de contrôle. Ils semblent également être plus sensibles sur le plan émotif (Lévesque et West, 1986). Les élèves à risque semblent également vivre plus de désarroi et d'isolement social, et semblent présenter plus de sentiment de tristesse, et de sentiment de dévalorisation (Fortin et al., 2004). Enfin, les jeunes à risque de décrochage scolaire sont plus susceptibles que les élèves non à risque de présenter des difficultés d'apprentissage (Battin-Pearson et al., 2000) ou bien de développer des difficultés sur le plan des habiletés sociales (Jimerson et al., 2000).

Tableau 6 - Synthèse des facteurs de risque personnels du décrochage scolaire

Facteurs de risque personnels
<ul style="list-style-type: none">• Faible estime de soi• Stratégie d'adaptation (coping) infructueuse• Manque de motivation scolaire et faible engagement scolaire• Vision négative de l'école• Dépression• Troubles du comportement externalisés (délinquance, agressivité).• Troubles du comportement internalisés (anxiété, repli sur soi, plaintes somatiques...).• Difficultés d'adaptation et difficulté dans la relation avec les pairs et les adultes.• Faible engagement dans la scolarité

IV. Les modèles multidimensionnels explicatifs du processus de décrochage

À partir de l'ensemble des connaissances accumulées grâce aux travaux sur le décrochage scolaire, plusieurs auteurs ont développé des modèles ayant pour objectif de saisir les dynamiques des processus de déscolarisation à partir des prédicteurs les plus puissants du décrochage scolaire dans une optique plus ouverte et plus globale que ne le faisait des théories classiques que nous avons déjà cités précédemment (Tinto, 1975 ; Vallerand & Sénécal, 1992 ; Rumberger & Larson, 1998).

Nous présentons donc dans cette partie deux modèles en particulier dans la mesure où, à la différence d'autres travaux, ceux-ci sont parmi les plus récents, qu'ils ont le mérite de prendre en considération une multitude de facteurs de risque et qu'ils sont véritablement spécifiques à la question des processus induisant une augmentation du risque de décrochage au cours des classes du secondaire.

1. Le modèle causal multidimensionnel du décrochage scolaire (Fortin, Marcotte, Diallo, Royer, & Potvin, 2012)

En s'appuyant sur les travaux pluridisciplinaires sur les facteurs de risque du décrochage scolaire, Fortin et al. (2012) ont construit un modèle multidimensionnel permettant de penser le processus de décrochage scolaire en s'appuyant sur l'articulation des facteurs de risque scolaires, familiaux et personnels dans un échantillon longitudinal de 808 jeunes québécois entre l'âge de 12 ans et l'âge de 19 ans, comme le montre la figure 9.

Ce modèle permet de rendre compte de l'apport spécifique de cinq facteurs de risque, en particulier au processus de décrochage prédicteurs pour expliquer l'évolution vers l'abandon des études au cours du secondaire :

- Deux facteurs de risque familiaux :
 - La relation parents / adolescents
 - La dépression / difficultés familiales
- Trois facteurs de risque scolaire :
 - Le climat de classe
 - Les interactions des jeunes à l'école
 - Le rendement scolaire

Ce modèle permet de mettre en évidence le rôle joué par les facteurs latents en rapport avec leur contribution au processus de décrochage scolaire, et met à une place centrale les facteurs scolaires comme étant des dimensions incontournables de l'arrêt prématuré des études.

De plus, ce modèle nous permet de voir la relation bi-directionnelle entre les interactions négatives à l'école et le rendement scolaire. Cela montre de quelle manière les uns influencent les autres pour créer un contexte qui rend compte de la pression scolaire régulièrement relevée par les décrocheurs eux-mêmes dans les difficultés relationnelles que ceux-ci semblent entretenir avec les personnels scolaires. Ce lien aurait l'avantage d'être un argument de choix pour plaider en faveur d'une intervention préventive ciblée directement à destination des élèves dans le cadre de la classe.

De plus, ce modèle démontre comme cela a été le cas d'études antérieures, qu'en dépit de leur poids important dans la décision d'abandonner l'école, les facteurs personnels ne semblent pas aussi centraux à partir du moment où l'on inclue dans les différents modèles des facteurs institutionnels, organisationnels et contextuels présentant un effet à un niveau macro-social et méso-sociale (Janosz et al. 1997).

Enfin, l'intérêt de ce modèle réside, comme le souligne Lessard et al. (2013), dans le choix de la population qui permet de tirer des conclusions sur le processus de décrochage scolaire qui ne soient pas conditionnées à un échantillon issu de milieux défavorisés ou dans des établissements scolaires qui présentent statistiquement des taux de décrochage très en lien avec des facteurs de risque qui se limitent à la seule dimension délinquante ou liés à des problèmes de comportement, comme c'est trop souvent le cas aussi bien dans les études nord-américaines qu'en Europe.

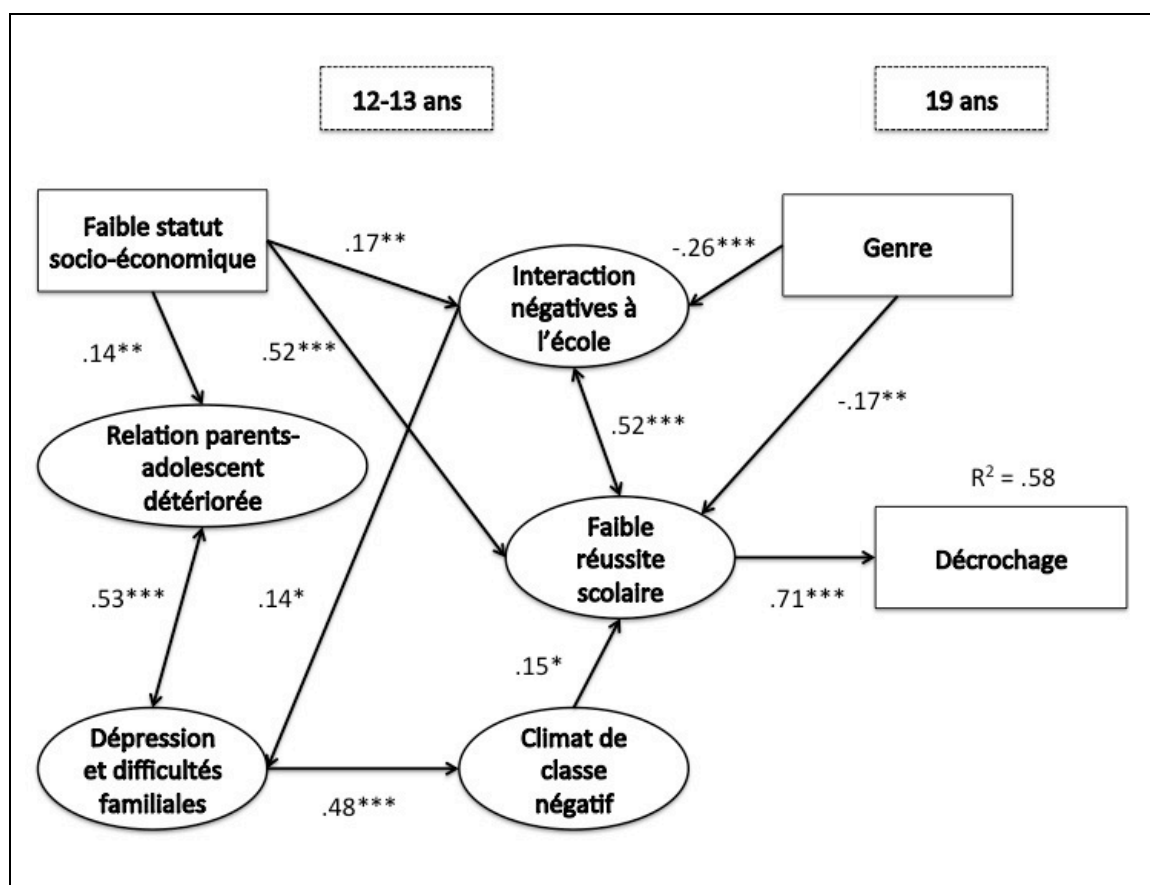


Figure 9 - Modèle multidimensionnel du décrochage scolaire (Fortin, Marcotte, Diallo, Royer, & Potvin, 2012)

2. Le modèle prédictif plurifactoriel du risque de décrochage scolaire (Galand, Hospel, Bachérius, Channouri, Dublet, Goyens,...Van Pottelbergh 2011)

Le modèle développé par Galand et al. (2011) montre que le décrochage scolaire est, comme le mettent en avant d'autres auteurs, un phénomène complexe qui se construit sur l'accumulation de facteurs de risque. Cependant, le travail des auteurs nous permet de pondérer, à l'instar des travaux de Janosz et al. (2000), le poids des différents facteurs dans le processus de décrochage.

Les chercheurs ont introduit progressivement dans leurs analyses les différents facteurs dans un ordre prédéfini en introduisant en premier lieu les facteurs les plus distaux (ceux sur lesquels les professionnels pourraient avoir le moins de possibilité d'intervenir

directement), puis les facteurs les plus proximaux (ceux sur lesquels les intervenants pourraient avoir le plus de possibilité d'intervenir), dans l'ordre suivant :

- Les facteurs sociaux
- Les facteurs relatifs à la trajectoire scolaire
- Les facteurs relatifs à la santé
- Les facteurs relatifs à l'expérience scolaire

Les résultats obtenus par Galand et al. sont résumés dans la figure suivante.

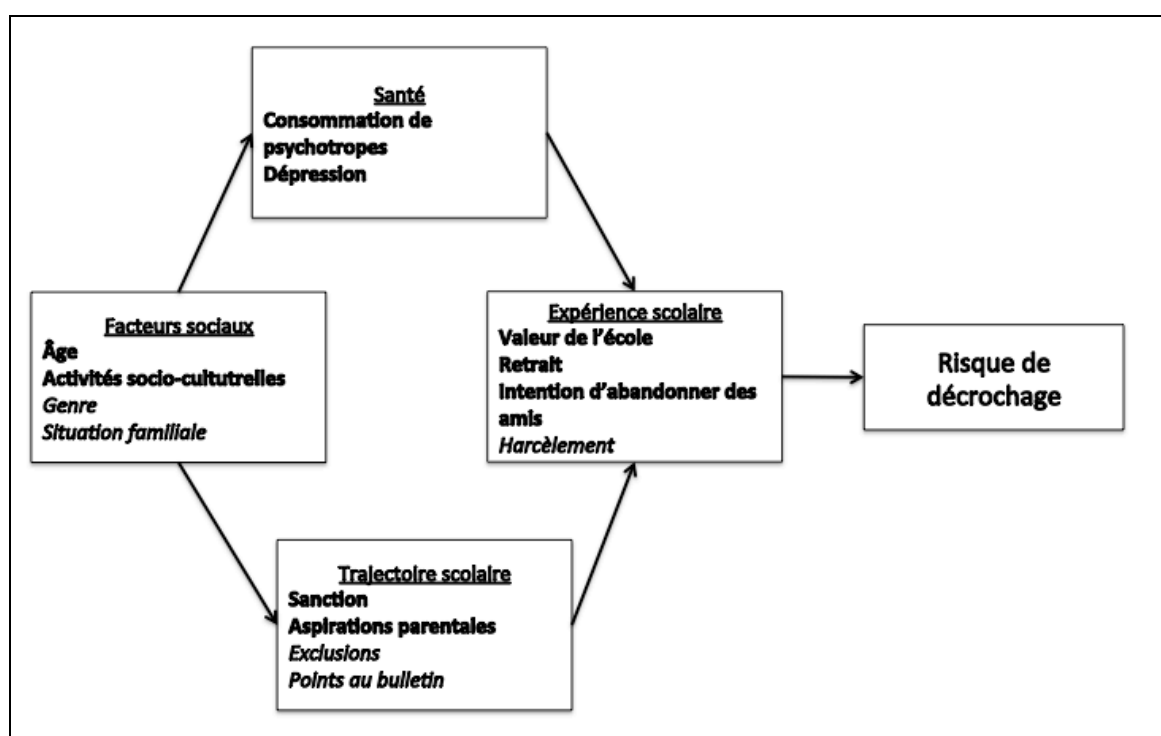


Figure 10 - Schéma des facteurs de risque associés au risque de décrochage scolaire d'après Galand et al. (2011)

En conclusion, les auteurs constatent que les facteurs sociaux joueraient un rôle dans le processus de décrochage scolaire à travers leur influence sur les facteurs relatifs à la santé et sur la trajectoire scolaire des élèves. D'un autre côté, une partie des facteurs liés à la santé et à la trajectoire scolaire joueraient quant à eux un rôle dans le processus de décrochage scolaire à travers leur influence sur les facteurs relatifs à l'expérience scolaire.

Autrement dit, les facteurs liés à la trajectoire scolaire et aux questions de santé médiatiseraient la relation entre facteurs sociaux et risque de décrochage scolaire, de même que l'expérience scolaire médiatiserait le poids des facteurs sociaux. En cela, et comme l'ont montré Janosz et al. (2000), ce sont les facteurs scolaires et en particulier ceux relatifs à la vie de l'élève à l'école qui auraient le plus de poids sur l'augmentation du risque de décrochage.

V. Rôles des facteurs personnels dans le processus de décrochage scolaire

Parmi les facteurs de risque personnels régulièrement mis en avant dans les recherches sur les processus de décrochage scolaire, nous avons choisi de nous appuyer sur les facteurs psychologiques les plus régulièrement mis en avant pour expliquer la démobilisation scolaire des élèves et le rôle que jouent ces facteurs dans la décision des élèves de quitter l'école. Il apparaît d'emblée que ces variables constituent une triade qui articule la question du vécu ou de l'expérience scolaire des élèves qui ne se limite pas à la seule dimension évaluative, ou de réussite scolaire, qui s'appréhenderait au travers de la notation et des questions de cursus interprétées simplement sur la plan scolaire.

Nous présentons dans cette partie à la fois les concepts qui nous intéressent de manière synthétique, et les liens que ces facteurs entretiennent avec le décrochage scolaire et le risque de décrochage scolaire.

1. L'estime de soi des adolescents

a. Définitions et modèles théoriques

L'estime de soi est un concept central de la psychologie de manière générale, mais aussi plus spécifiquement dans le champ de la psychologie de l'adolescent. Il a été défini et étudié par de nombreux auteurs dans sa dimension clinique mais aussi dans sa dimension sociale (Beauregard, Bouffard, & Duclos, 2000 ; Coopersmith, 1984 ; De Léonardis & Prêteur, 2007 ; Harter, 1982 ; Rosenberg, 1965 ; Toczek & Martinot, 2004). Dès 1890, James cité par Famose et Bertsch (2009) définit l'estime de soi comme « le

produit d'une comparaison entre les caractéristiques perçues du soi (*le concept de soi réel*) et un soi idéal, c'est à dire les représentations de soi que la personne souhaiterait être (*concept de soi idéal*) ». De son côté, Coopersmith (1967) définit l'estime de soi comme « l'évaluation que l'individu fait et qu'il entretient habituellement : elle exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation, et indique le degré selon lequel il se croit lui-même capable, important, en pleine réussite et digne. En bref, l'estime de soi est un jugement personnel de mérite qui s'exprime dans les attitudes que l'individu véhicule vers les autres par des communications verbales et par d'autres comportements expressifs ».

Pour leur part, Beauregard et al. (2000) font référence au concept d'estime de soi dans une dimension où l'estime de soi peut être considérée comme « une représentation affective qu'on se fait de soi-même. C'est un jugement positif à son propre égard en ce qui a trait à ses qualités et à ses habiletés. C'est aussi la capacité de conserver dans sa mémoire ses représentations positives, de manière à les utiliser pour relever des défis et surmonter des difficultés (p. 17-18) ».

L'estime de soi peut également être entendue comme « la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent ». Ces auteurs insistent donc sur la valeur évaluative et affective de l'estime de soi en rapport avec l'impact que celle-ci est susceptible d'avoir sur le développement affectif des adolescents lors de cette période de développement si chargée sur le plan affectif.

De son côté enfin, Harter (1982) définit l'estime de soi générale comme un ensemble d'évaluation générale et d'attitudes de l'individu à l'égard de sa propre valeur. Elle postule qu'une évaluation de l'estime de soi qui s'appuierait sur un seul indicateur faisant de l'estime de soi un construit global (Coopersmith, 1967 ; Piers & Harris, 1960 ; Rosenberg, 1979) ne permettrait pas de saisir sa dynamique évaluative en rapport avec l'ensemble des domaines sur lesquels elle aurait une influence.

Les revues de littérature portant sur les recherches dans le domaine de l'estime de soi font état de nombreux modèles décrivant les caractéristiques de la construction de l'estime de soi, en particulier chez l'enfant et l'adolescent. D'un côté, les approches de Rosenberg (1965, 1979) et de Coopersmith (1967) sont unidimensionnelles et postulent

l'existence d'un facteur général pouvant rendre compte de manière globale de l'estime de soi des individus. De l'autre, des auteurs ont appuyé leurs recherches plus récentes sur des modèles multidimensionnels de l'estime de soi qui rendent compte de la variété des évaluations en rapport avec un sentiment de compétence spécifique en fonction des domaines qui sont l'objet de cette auto-évaluation, comme c'est le cas pour Harter (1990) par exemple.

Bien qu'aujourd'hui, la perception de l'estime de soi dans une approche qui soit simplement unidimensionnelle soit devenue minoritaire au profit des modèles multidimensionnels s'appuyant sur des construits factoriels, il reste intéressant de s'y attacher puisque les outils développés par les auteurs peuvent encore être utilisés dans certaines recherches comme c'est le cas pour des études sur lesquelles nous nous appuierons dans ce travail.

Par exemple, en 1967 Coopersmith a postulé la place fondamentale de l'estime de soi générale en s'appuyant sur une étude cherchant à évaluer l'estime de pré-adolescents de 10 à 12 ans sur différents domaines de leur vie – le domaine scolaire ; la famille ; les pairs ; les références générales au soi – et a montré que les sujets de son étude ne s'évaluaient pas différemment en fonction des domaines. Cette absence de différence le conduit à conclure que les enfants n'ont pas la faculté de distinguer des domaines en particulier, mais expriment à la place un jugement global sur eux.

À l'opposé, Harter (1988) s'appuie dans son modèle sur une évaluation du sentiment de compétence des jeunes basée sur les domaines identifiés par les adolescents eux-mêmes et jugés très importants dans leur vie. Ces domaines sont en lien avec le domaine scolaire, l'acceptation sociale, les capacités athlétiques, l'apparence physique, la compétence dans le travail, les relations sentimentales des adolescents, la conduite et la moralité et la compétence dans le domaine des amitiés profondes, comme le présente la figure 11 .

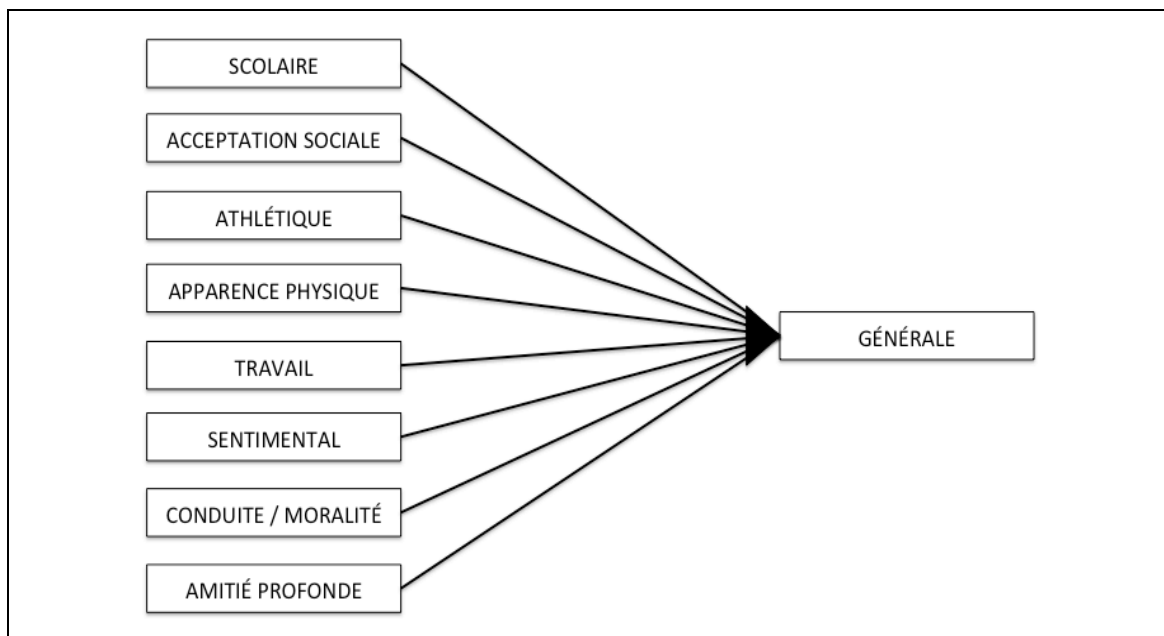


Figure 11 - Modèle multidimensionnel de l'estime des adolescents (Harter, 1988)

À partir de ce modèle, Harter, Waters et Whitesell (1998) se sont posés la question du domaine de l'estime de soi des adolescents qui contribuait le plus à l'estime de soi globale pour trois groupes de sujets, à savoir : des élèves réussissant normalement, des élèves avec des problèmes d'apprentissage et des élèves présentant des problèmes de conduites. Outre le fait qu'ils ont mis en évidence dans cette étude qu'il apparaissait effectivement que les scores dans les domaines jugés importants prédisaient fortement l'estime de soi globale, leur étude indique également que le degré de compétence dans chaque domaine prédisait l'estime de soi globale pour les trois groupes. Enfin, ils ont montré que parmi les domaines de l'estime de soi retenus par Harter dans son modèle, l'apparence physique et l'attractivité sentimentale étaient les domaines les plus corrélés à la valeur de soi globale.

b. Stabilité et différences dans l'estime de soi en fonction du sexe et de l'âge

Il apparaît dans toutes les études sur la question de l'estime de soi que les filles présentent dans l'enfance et à l'adolescence une estime de soi plus faible que celle des garçons si l'on s'attache à l'estime de soi globale. Comme c'est le cas dans plusieurs études dans différents pays comme le montrent les études de Block et Robins (1993)

aux États-Unis, de Harper et Marshall (1991) en Australie, ou Fend (1990) en Allemagne ainsi que Alsaker et Olwens (1993) en Norvège. Ces résultats sont également obtenus en France par exemple par Bariaud et Bourcet (1994) ou Da Fonseca, Cury, Rufo, et Poinso (2007).

D'ailleurs, Bariaud et Bourcet (1994) évoquent les stéréotypes culturels valorisant la masculinité dans les sociétés occidentales pour expliquer cette meilleure évaluation de soi de la part des garçons. Ces différences conduiraient, selon les auteurs, les garçons à plus aller de l'avant, à s'affirmer et à vivre de façon indépendante sur le plan des relations interpersonnelles. Les auteurs vont même jusqu'à avancer l'idée que cette évaluation plus positive impliquerait que les garçons sont socialisés pour le pouvoir, et que c'est cette construction qui les conduit à être plus sûrs de leurs choix.

Cependant, si ces différences entre les filles et les garçons sont évidentes dès lors que l'on s'attache spécifiquement à l'estime de soi globale, Harter (1988) a montré que ces résultats pouvait être relativisés dès lors que l'on s'attache aux différents domaines de la vie des adolescents suggérant que la « supériorité » des garçons ne s'exprimerait pas sur tous les plans (Bariaud & Bourcet, 1994). Par exemple, on retrouve une meilleure évaluation de soi des garçons sur le plan des compétences athlétiques et sur la plan de l'apparence physique (Rodriguez-tomé et al., 1993 ; Rodriguez-Tomé et Bariaud, 1994 ; Bouffard et al., 2006 ; Harter, 1988), alors que les filles présenteraient une meilleure estime de soi dans le domaine des compétences sociales, sur le plan scolaire , dans le domaine relatif à la conduite / moralité et sur le plan des amitiés profondes (Bouffard et al., 2006).

c. Estime de soi et décrochage scolaire

De nombreux auteurs ont mis en évidence le lien entre l'estime de soi et le décrochage scolaire. Des recherches antérieures ont montré que les décrocheurs scolaires présenteraient des difficultés d'adaptation sociale induites en partie par une estime de soi basse, contrairement aux élèves diplômés (Beck & Muia, 1980 ; Cervantes, 1966 ; Schreiber, 1964). Pour Leclercq, Lambillote et Dupont (1997) certains élèves décrocheurs s'attribueraient personnellement les raisons de leurs échecs, ce qui les conduirait à vivre une baisse de leur estime de soi.

Cette différence entre les élèves décrocheurs ou à risque de décrochage scolaire et les élèves persévérants est mise en avant dans les recherches qui se sont intéressées aux facteurs personnels et psychologiques jouant un rôle dans la décision de décrocher. Par exemple, les élèves décrocheurs manifestent, en plus d'une plus faible estime d'eux-mêmes associée à des affects négatifs, une plus grande tendance à la somatisation (Ekstrom, Goertz, Pollack, & Rock, 1986 ; Horwich, 1980). De leur côté, Dupont et Ossandon (1987) ont mis en lien le manque d'estime de soi et le sentiment généralisé d'isolement. Pour eux, l'association de ces deux dimensions déterminerait l'inconfort ressenti par les étudiants pendant leurs études et constitueraient un déterminant personnel important de l'abandon des études.

Dans d'autres recherches, l'estime de soi est liée à l'évolution des affects dépressifs qui prennent en compte l'évaluation de soi négative des élèves à risque de décrochage scolaire (Fortin, Marcotte, Royer, & Potvin, 2000 ; Fortin et al., 2004 ; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin, & Leclerc, 2001). De la même manière, Hardy (1994) insiste sur le fait que, selon lui, la baisse de l'estime de soi ou, le manque d'estime de soi, à la fois sur la plan de l'évaluation de soi globale mais aussi sur le plan de l'évaluation de la compétence scolaire influence grandement la décision d'abandonner précocement l'école chez les élèves qui présentent un risque élevé de décrochage scolaire.

Ce constat est partagé par Millet et Thin (2003). En s'intéressant aux relations entre les élèves, ils ont montré que l'impact de la dévalorisation de soi sur le plan scolaire conduirait les élèves décrocheurs à se tourner vers les pairs moins enclins à jouer « le jeu scolaire » ce qui renforcerait le risque de décrochage. Cette perte d'estime de soi s'inscrirait donc pleinement dans le processus de décrochage scolaire vécu par les élèves à risque et pour lesquels les auteurs relèvent une forme d'érosion continue de la valeur qu'ils s'accordent sur le plan de leur compétence au cours de la scolarité (Bloch & Gerde, 2009 ; Bernard, 2011 ; Janosz, 2000 ; Janosz & Leblanc, 1997).

À l'inverse de ces résultats, McCaul, Donaldson, Coladarci, Davis (1992) ne montrent pas, dans leur étude, de différences significatives entre les scores d'estime de soi des adolescents diplômés par rapport aux adolescents ayant abandonné leurs études. Grisay (1997) avance également que l'école a très peu d'effet sur le développement socio-

affectif, en particulier sur le plan de l'image de soi scolaire, de la motivation ou du sentiment de maîtrise qui ne contribueraient que de façon marginale aux difficultés présentées par les élèves. Enfin, Bachman, Green et Wirtannen (1971) mettent en avant que les décrocheurs scolaires, qui se différencient des étudiants diplômés sur le plan de l'estime de soi pendant la scolarité, retrouvent assez rapidement une meilleure évaluation de soi après avoir décroché, faisant du décrochage scolaire un « mécanisme de maintenance de l'estime de soi » comme le postule Pain (2010, p. 7).

2. La motivation scolaire des adolescents

a. Définitions et modèles théoriques

La motivation joue un rôle fondamental pour la performance en générale. Dans le cadre scolaire, elle constitue un facteur de protection valorisée par les spécialistes de la question (Darveau & Viau, 1997). Cependant, il s'avère qu'encore aujourd'hui et malgré la multiplication des travaux à ce sujet la question de ce qui compose la motivation, en particulier dans le domaine scolaire, fasse débat.

Pour exemple, des approches classiques font de la motivation en générale, et par conséquent de la motivation scolaire en particulier, un construit unitaire, définissable en terme de besoins (Hull, 1943 ; Maslow, 1970), de tensions en rapport avec une situation particulières (Festinger, 1954 ; Brehm, 1972) ou d'attentes (Lewin, 1935 ; Rotter, 1954). Plus récemment, les approches sociocognitives ont permis de renouveler la réflexion sur la motivation scolaire en élargissant le champ de la question (Viau, 1994). Ces approches proposent de considérer la motivation scolaire comme « le sens que l'individu donne aux comportements des autres et de lui-même, à partir des perceptions qu'il a des individus et des situations, et des réflexions que ces situations lui inspirent. La motivation est alors traitée comme une entité complexe, où se mêlent des éléments d'ordre relationnel et affectif, des perceptions de soi et des résultats d'analyses de nature cognitive » (Monnard, Ntamakiliro, & Gurtner, 1999, p. 198). La motivation serait donc un processus cognitif autant qu'émotionnel et social (Csikszentmihalyi, 1988). Ces théories s'appuient sur les théories des attributions (Weiner, 1984, 1992), de l'apprentissage social (Bandura, 1997) et de l'évaluation cognitive (Deci & Porac, 1978).

Viau (1994, p.7) définit la motivation scolaire comme un « état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Ainsi la motivation scolaire n'existe pas seulement dans l'objet apprentissage, mais aussi et surtout dans les conditions dans lesquelles l'apprentissage se déroule et dans la manière dont l'élève perçoit les activités pédagogiques qui lui sont proposées comme le souligne Keller (1992). Viau propose un modèle qui reflète les caractéristiques de cette dynamique motivationnelle.

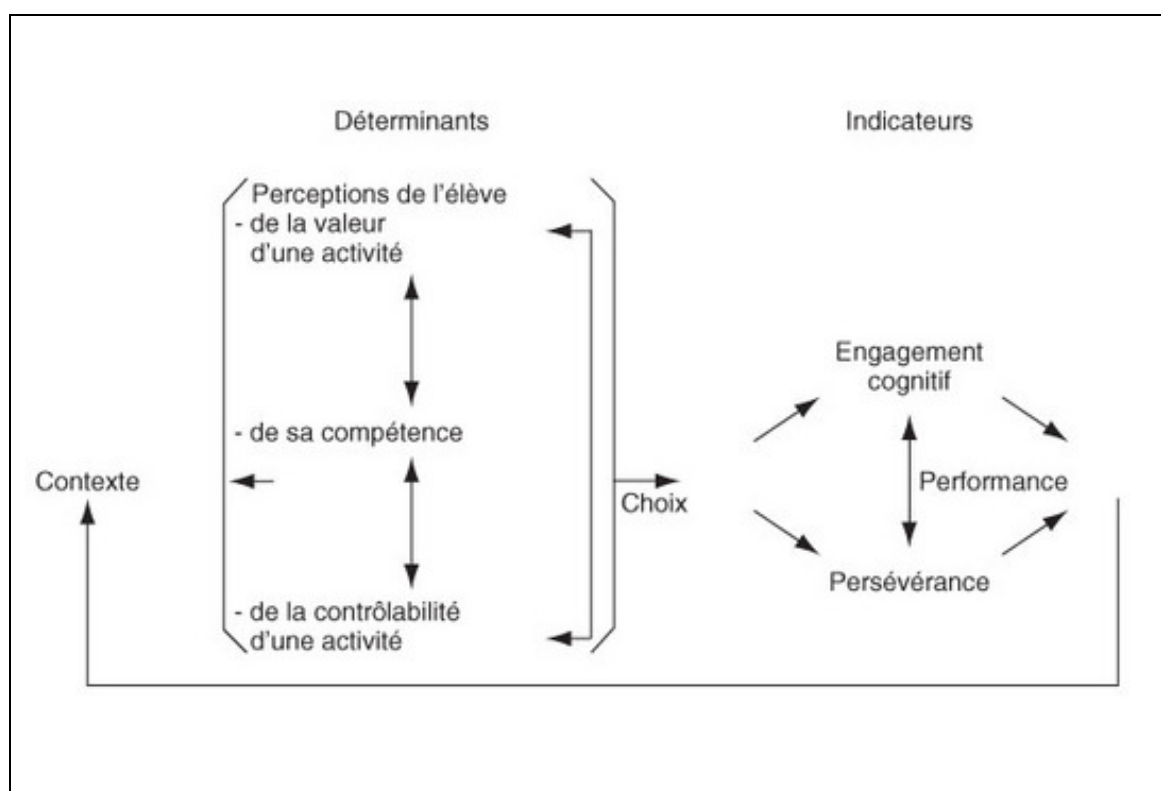


Figure 12 - Modèle de la motivation en contexte scolaire d'après Viau (1994, p. 32)

Ce modèle est composé d'une composante contextuelle, qui fait référence aux activités d'enseignement et d'apprentissage et qui consiste pour l'élève à être en capacité d'écouter et d'interagir avec l'enseignant lors de tâches qui lui sont proposées à l'école. Pour Viau (1994) le contexte est donc à considérer comme un ensemble diversifié de stimuli qui influencent les perceptions qu'un élève a de lui-même. Le modèle de motivation met également en jeu sept composantes relatives à l'élève qui constituent,

dans leurs interactions réciproques, la dynamique motivationnelle de l'élève.

Ainsi, Viau (1994, p. 36) postule un processus en 10 étapes : « les perceptions des élèves sont influencées par le fait qu'il doit refaire un travail de traduction (1) qu'il croyait réussi. Si le contexte crée une dynamique favorable chez l'élève, celui-ci percevra la valeur du travail à accomplir (2), s'estimera capable de réussir (3), et aura le sentiment de contrôler cette situation (4). Ces perceptions suscitant chez lui une forte motivation (5), il choisira (6) de s'engager sur le plan cognitif dans l'accomplissement de cette activité (7) en utilisant des techniques et des connaissances appropriées et persévèrera (8) jusqu'à ce qu'il ait atteint l'objectif qu'il s'est fixé. Enfin, son engagement cognitif et la persévérance dont il fera preuve lui permettront de réaliser une bonne performance (9), ce qui créera un contexte favorable qui aura un effet positif sur ses perceptions (10) ».

Plus récemment, Monnard et al. (1999) ont travaillé sur les composantes de la motivation scolaire dans une démarche s'inscrivant à l'instar des autres auteurs dans une approche « pluricritériée et graduelle » (Bokaerts, 1987 ; Connell, 1985, Pintrich & De Groot, 1990). Leur travail d'élaboration d'un outil d'évaluation de la motivation scolaire met en lumière plusieurs facteurs qui affinent encore plus les composantes classiques énoncées dans les recherches antérieures, comme les composantes relatives à la valeur intrinsèque (Pintrich & De Groot, 1990), l'attrait de l'école et l'utilité perçue du travail scolaire (Boekaerts, 1987) ou de l'état d'anxiété envers les apprentissages dans une dimension affective qui peuvent donner un aperçu global de la dynamique motivationnelle de l'élève par rapport à l'école en général. À côté de ces évaluations générales, Monnard et al. (1999) propose des composantes relatives aux matières qui permettent de rendre compte, de manière différenciée, du sentiment de compétence et la volonté d'apprendre en fonction des matières (mathématiques ou français).

Ces composantes s'articulent dans un modèle s'appuyant sur une structure hiérarchique des différents indicateurs de la motivation scolaire comme cela a été proposé par Seegers et Boekaerts (1993). Les croyances attributionnelles et les buts personnels de l'élève (Weiner, 1984 ; Bandura, 1982 ; Nicholls, Patashnick, & Nolen, 1985) influenceraient les composantes relatives au système motivationnel de l'élève (sentiment

de compétence, la perception de la valeur des études et l'attrait des études ou le plaisir d'apprendre), qui détermineraient la volonté d'apprendre, définie comme le choix d'entreprendre une activité, de persévérer et de s'engager dans la tâche à accomplir (Viau, 1994).

b. Stabilité et différences dans la motivation scolaire en fonction du sexe et de l'âge des élèves

La question des différences entre les filles et les garçons est largement documentée et va dans le sens d'une plus grande motivation et d'un plus grand engagement des filles dans la scolarité. Ces différences apparaissent à l'adolescence dans la mesure où l'on n'observe pas de différence entre les filles et les garçons dans les années du primaire (Patrick, Mantzicopoulos, Samarapungavan, & French, 2008).

Chouinard et al. (2011) révèlent dans une recherche récente que les filles sont de manière générale plus intéressées par l'école que les garçons et qu'elles entretiennent des attitudes plus positives envers l'école que les garçons. Ces différences sont marquées également au niveau de la motivation envers les matières scolaires. Cependant, bien que les filles avancent généralement qu'elles sont plus enclines que les garçons à fournir des efforts et à persévérer dans l'accomplissement des tâches scolaires (Goodnow & Grady, 1993 ; Ryan & Patrick, 2001), les garçons montrent un plus fort sentiment de compétence (Pajares, 1996 ; Genoud, Ruiz, & Gurtner, 2009). Cette différence pourrait s'expliquer par les stéréotypes en rapport avec des croyances différentes concernant la réussite des filles et des garçons (Ruble & Martin, 2008). De plus, dès que l'on s'intéresse plus particulièrement aux matières principales, les garçons montrent plus de sentiment de compétence en mathématiques alors que les filles montrent un plus fort sentiment de compétence en français (Chouinard et al., 2011).

Par ailleurs, les filles se montrent plus anxieuses que les garçons face au travail et aux évaluations scolaires (Genoud et al., 2009) en rapport avec une auto-évaluation systématiquement plus faible que les garçons (Marsh, Marin, & Cheng, 2008 ; Martin, 2004). Enfin, les filles montrent en général, une plus grande volonté d'apprendre et un plus grand intérêt pour les mathématiques et pour le français que les garçons (Genoud et al., 2009 ; Chouinard et al., 2011). Elles montrent plus de motivation et plus d'ambition

dans leurs projets professionnels et semblent vouloir plus que les garçons réussir dans les voies qu'elles ont choisies (Zohor, Murat, & Robin, 2003). Les arguments mis en avant pour expliquer ces différences seraient en lien avec une plus grande maturité des filles au même âge et un sentiment d'appartenance scolaire plus fort pour ces dernières (Goodenow & Grady, 1993).

La motivation en général, et la motivation scolaire en particulier, ne sont pas une caractéristique de la vie des adolescents qui évolue avec le temps (Gurtner, Gulfi, Monnard, & Schumacher, 2006). Genoud et al. (2009) avancent qu'elle ne peut pas être considérée comme un trait de personnalité, mais plus comme une caractéristique qui va connaître des fluctuations importantes au cours de l'adolescence. On remarque cependant dans les études longitudinales réalisées que, de manière fréquente, la motivation scolaire va décliner progressivement au cours du parcours des élèves (Bouffard, Marcoux, Vezeau, & Bordeleau, 2003; Frey & Ruble, 1987) de manière différente en fonction des matières au début de la scolarité. Cette diminution de la motivation va ensuite s'étendre à l'ensemble des matières en avançant dans la scolarité. Cette baisse de la motivation peut s'expliquer par l'entrée dans l'adolescence et les changements qui l'accompagnent aux alentours de 12-13 ans, et par le passage du primaire au secondaire (Eccles & Midgley, 1989).

Cette baisse de la motivation ne va pas se poursuivre indéfiniment, et des auteurs ont montré que cette chute semble se stabiliser à partir d'un certain âge. Gurtner, Monnard et Genoud (2001) situent cette stabilisation vers l'âge de 14-15 ans, alors que Gottfried, Fleming et Gottfried (2001) situent cette période vers l'âge de 16-17 ans, ce qui correspond dans plusieurs pays occidentaux à l'âge limite de l'obligation de scolarité.

c. Motivation scolaire et décrochage scolaire

Le lien entre décrochage scolaire et motivation scolaire est évident et fait partie des raisons les plus régulièrement évoquées par les élèves eux-mêmes, par les parents, par les enseignants et par les éducateurs en général pour expliquer la décision des élèves d'abandonner l'école. La motivation scolaire est un prédicteur puissant du décrochage scolaire et entretient des relations complexes avec l'ensemble des autres facteurs de risque du décrochage scolaire. De plus, elle conditionnerait très fréquemment

l'apparition des processus d'abandon des études (Bloch & Gerde, 2009 ; Daoust, Vallerand, & Blais, 1988 ; Marcotte, Fortin Royer, Potvin, & Leclerc, 2001 ; Costa-Lascoux, 2002 ; Sicot, 2002).

Il apparaît que le processus de décrochage qui s'inscrit dans une démobilisation progressive de l'école s'appuie sur une baisse importante de la motivation (Galand, Macquet, & philippot, 2000 ; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997). Les élèves décrocheurs attribuent cette démobilisation à des raisons liées à l'école, aux enseignants, et aux difficultés de l'école pour combler leurs attentes (Parent & Paquin, 1994), et vivent cette démotivation sous la forme d'un sentiment d'aliénation. L'étude de Dupont et Ossandon (1987) nous indiquent d'ailleurs que cette baisse de motivation liée au processus de décrochage scolaire touche autant les élèves des filières professionnelles que les élèves des filières générales, en plus d'être presque systématiquement influencée par l'âge des élèves.

Cette baisse de motivation renverrait aux élèves appelés dans un autre vocabulaire de décrochage scolaire les décrocheurs « désengagés » (Galand et al., 2011). De plus, il est aussi important de prendre en compte que si la baisse de motivation est un facteur de risque, il est intéressant de voir en quoi la motivation peut constituer une force qui permet à certaines personnes de persévérer dans les études alors que d'autres abandonnent (Gurtner, et al., 2001 ; Saint-Pierre, Denault, & Fortin, 2012).

Depuis plusieurs années maintenant, beaucoup d'auteurs se sont penchés sur la question de l'abandon des études à partir de l'étude des processus motivationnels qui serait à l'origine de la décision de quitter l'école. Ainsi pour Vallerand et Sénécal (1992), alors que la plupart des élèves continuent de persévérer dans les études malgré une baisse normale de la motivation, pour certains élèves leur niveau de motivation devient tellement faible qu'ils finissent par quitter l'école. Les auteurs postulent d'ailleurs dans leur article que la connaissance des déterminants motivationnels de l'abandon des études permettrait de rendre compte d'un processus psychologique central de l'abandon des études. Ainsi les résultats des études synthétisées dans l'article de Vallerand et Sénécal (1992) révèlent que les décrocheurs présentent un sentiment de compétence moins élevés en français et mathématiques que les élèves diplômés, un niveau de motivation

intrinsèque et une régulation identifiée plus faible que les élèves diplômés et présentent également une plus grande amotivation et un plus fort niveau de régulation externe. Par ailleurs dans le cadre d'un processus de décrochage scolaire qui s'appuie sur une théorie de la dynamique motivationnelle, Vallerand et al., (1997) ont montré que le décrochage scolaire était fortement influencé par une baisse importante de la motivation auto-déterminée qui les conduirait à développer au fur et à mesure de leur cursus une intention de décrocher qui conditionnerait l'arrêt prématuré des études (Blanchard, Pelletier, Otis, & Sharp 2004).

Ce poids des facteurs motivationnels dans les différents processus d'abandon des études explique l'intégration de variables en rapport avec cette dimensions psychologique dans la plupart des outils ayant pour objectif de repérer les décrocheurs potentiels, comme c'est le cas pour le PAS (Prévention de l'Abandon Scolaire ; Laliberté, Lavoie, & Garneau, 1983), le « Lycée ça m'intéresse » (MÉQ, 1983), la TEDP (Janosz, 2000), le questionnaire Décisions (Quirouette, 1988) et du DEMS (Questionnaire d'évaluation du risque de DÉcrochage en Milieu Scolaire ; Potvin et al., 2003 ; Potvin, Fortin, & Rousseau, 2009) que nous avons décrits précédemment.

Cependant, les évaluations des différents programmes de prise en charge du décrochage scolaire sous l'angle de la prévention de la motivation scolaire montrent une relative faiblesse. En effet, ces programmes s'avèrent plutôt efficaces pour permettre aux élèves d'accroître leur rendement scolaire et leur motivation envers les études, mais ces conditions ne sont, ni nécessaires, ni suffisantes, pour permettre le raccrochage des élèves ou faire diminuer sur le long terme le risque de décrochage (Janosz, Fallu, & Deniger, 2000 ; Janosz, Deniger, Roy, Lacroix, Leblanc, & Fallu, 2001).

3. La dépression des adolescents

a. Définitions et revue de littérature des états dépressifs chez les adolescents

Les troubles dépressifs font partie de la catégorie des troubles internalisés. Ces troubles se caractérisent par une souffrance intérieure marquée et se manifestent le plus souvent sous la forme d'un repli sur soi, d'état anxieux, de sentiments dépressifs, de conduites suicidaires, de troubles du comportement alimentaire et de plaintes somatiques

(Bourrassa, 2006). La dépression est un trouble psychopathologique qui représente une réelle difficulté dans le développement d'une proportion importante d'adolescents. Les auteurs qui s'intéressent à la question des états dépressifs ne semblent pas tous s'accorder sur le nombre d'adolescents qui pourraient être touchés par cette difficulté, ni sur son tableau clinique à l'adolescence. En effet, chez les adolescents, La dépression peut se manifester sous la forme de comportements agressifs ou de troubles des conduites alors que les états de tristesse profonde caractérisent plus les états dépressifs de l'adulte (Kovacs, Obrosky, & Sherril, 2003).

Cette difficulté conduirait soit à une surestimation, soit à une sous-estimation de la prévalence du trouble en population générale. Certaines études postulent que 17 à 20 % de jeunes vivraient un ou plusieurs épisodes dépressifs avant la fin de l'adolescence (Glowinski, Madden, Bucholz, Lynksey, & Heath, 2003 ; Lewinson, Clarke, Seeley, & Rohde, 1994) ce qui représentent une part très important de la population, alors que Da Fonseca et al. (2007) avancent que les troubles dépressifs seraient sous-diagnostiqués chez les jeunes.

De leur côté, Angold et Costello (1993), en s'appuyant sur un ensemble de données recueillies entre 1979 et 1993 basé sur plus de 15 études épidémiologiques, nous indiquent que la prévalence du trouble dépressif majeur varierait de 1 % à 9 % avec une valeur médiane autour de 5 %. Cependant, il est difficile de rendre compte précisément de la prévalence de la dépression à l'adolescence en raison des échantillons étudiés (normatifs ou cliniques), des définitions utilisées (symptôme, syndrome ou trouble de l'humeur), des outils d'évaluations psychométriques, ainsi que des personnes auprès desquelles les données sont récoltées (professionnels, auto-évaluations ou parents) (Dumas, 2007 ; Costello & Angold, 1995).

La dépression est un trouble de l'humeur qui se caractérise par un changement marqué et prolongé des émotions de l'adolescent se manifestant par un profond désespoir, un manque d'intérêt prononcé et une baisse générale du niveau d'activité (Dumas, 2007). Les troubles de l'humeur s'accompagnent d'irritabilité, de sentiment de dévalorisation ou de culpabilité, d'agitation ou d'un ralentissement psychomoteur et d'un manque d'énergie.

Sur le plan diagnostique, les troubles de l'humeur sont définis à partir des mêmes critères que ceux utilisés pour les adultes. Même s'il existe d'autres conceptions sémiologiques de la dépression, la CIM-10 et le DSM IV-TR les présentent de manière semblable. Plus précisément, la CIM-10 parle d'épisode dépressif lorsqu'une personne ne présente qu'un seul épisode de dépression, et d'épisode dépressif récurrent lorsqu'elle présente des épisodes répétés. Le DSM IV-TR quant à lui définit le trouble dépressif majeur en précisant s'il s'agit d'un épisode isolé ou d'épisodes répétés. Le trouble dépressif majeur se caractérise par la survenue d'un ou de plusieurs épisodes dépressifs d'une durée d'au moins deux semaines chacun. « Lorsque le trouble est récurrent, les épisodes dépressifs et les périodes de rémission alternent et, habituellement, une distinction est relativement claire entre les périodes de fonctionnement normal de l'adolescent et les périodes de trouble » (American Psychiatric Association, 2000 ; World Health Organization, 1990 d'après Dumas, 2007, pp. 386-387). Les tableaux suivants présentent, pour le DSM IV-TR et pour la CIM-10, les différents critères diagnostiques qui définissent les épisodes dépressifs.

Tableau 7 - Critères diagnostiques du trouble dépressif majeur d'après le DSM IV-TR

A. Au moins cinq des symptômes suivants doivent avoir été présents pendant une même période d'une durée de deux semaines et avoir représenté un changement par rapport au fonctionnement antérieur ; au moins un des symptômes est soit (1) une humeur dépressive, soit (2) une perte d'intérêt ou de plaisir.

N.B. : Ne pas inclure des symptômes qui sont manifestement imputables à une affection médicale générale, à des idées délirantes ou à des hallucinations non congruentes à l'humeur.

(1) Humeur dépressive présente pratiquement toute la journée, presque tous les jours, signalée par le sujet (p. ex., pleure). N.B. : Éventuellement irritabilité chez l'enfant et l'adolescent.

(2) Diminution marquée de l'intérêt ou du plaisir pour toutes ou presque toutes les activités, pratiquement toute la journée, presque tous les jours (signalée par le sujet ou observée par les autres).

(3) Perte ou gain de poids significatif en l'absence de régime (p. ex., modification du poids corporel en un mois excédant 5 %), ou diminution ou augmentation de l'appétit presque tous les jours. N.B. : Chez l'enfant, prendre en compte l'absence de l'augmentation de poids attendue.

(4) Insomnie ou hypersomnie presque tous les jours.

(5) Agitation ou ralentissement psychomoteur presque tous les jours (constaté par les autres, non limité à un sentiment subjectif de fébrilité ou de ralentissement intérieur).

(6) Fatigue ou perte d'énergie presque tous les jours.

(7) Sentiment de dévalorisation ou de culpabilité excessive ou inappropriée (qui peut être délirante) presque tous les jours (pas seulement se faire grief ou se sentir coupable d'être malade).

(8) Diminution de l'aptitude à penser ou à se concentrer ou indécision presque tous les jours (signalée par le sujet ou observée par les autres).

(9) Pensées de mort récurrentes (pas seulement une peur de mourir), idées suicidaires récurrentes sans plan précis ou tentative de suicide ou plan précis pour se suicider.

B. Les symptômes ne répondent pas aux critères d'épisode mixte.

C. Les symptômes induisent une souffrance cliniquement significative ou une altération du fonctionnement social, professionnel ou dans d'autres domaines importants.

D. Les symptômes ne sont pas imputables aux effets physiologiques directs d'une substance (p. ex., une substance donnant lieu à abus, un médicament) ou d'une affection médicale générale (p. ex., hypothyroïdie).

E. Les symptômes ne sont pas mieux expliqués par un deuil, c'est-à-dire après la mort d'un être cher, les symptômes persistent pendant plus de deux mois ou s'accompagnent d'une altération marquée du fonctionnement, de préoccupations morbides, de dévalorisation, d'idées suicidaires, de symptômes psychotiques ou d'un ralentissement psychomoteur.

Tableau 8 - Critères diagnostiques du trouble dépressif majeur d'après la CIM-10

<p><i>A. L'épisode dépressif doit persister au moins deux semaines et il doit y avoir absence de symptômes hypomaniaques ou maniaques répondant aux critères d'un épisode maniaque ou hypomaniaque à un moment quelconque de la vie du sujet. L'épisode n'est pas imputable à l'utilisation d'une substance psychoactive ou à un trouble mental organique.</i></p> <p><i>B. Présence d'au moins deux des trois symptômes suivants :</i></p> <p><i>(1) Humeur dépressive à un degré nettement anormal pour le sujet, présent pratiquement toute la journée ou presque toute la journée ou presque tous les jours, dans une large mesure non influencée par les circonstances, et persistant pendant au moins deux semaines ;</i></p> <p><i>(2) Diminution marquée de l'intérêt ou du plaisir pour des activités habituellement agréables ;</i></p> <p><i>(3) Réduction de l'énergie ou augmentation de la fatigabilité.</i></p> <p><i>C. Présence d'au moins un des symptômes suivants, pour atteindre un total d'au moins quatre symptômes :</i></p> <p><i>(1) Perte de la confiance en soi ou de l'estime de soi ;</i></p> <p><i>(2) Sentiments injustifiés de culpabilité ou culpabilité excessive ou inappropriée ;</i></p> <p><i>(3) Pensées récurrentes de mort ou des idées suicidaires récurrentes, ou comportement suicidaire de n'importe quel type ;</i></p> <p><i>(4) Diminution de l'aptitude à penser ou à se concentrer (signalée par le sujet ou observée par les autres), se manifestant par exemple, par une indécisions ou des hésitations ;</i></p> <p><i>(5) Modification de l'activité psychomotrice, caractérisée par une agitation ou un ralentissement (signalés ou observés) ;</i></p> <p><i>(6) Perturbation du sommeil de n'importe quel type ;</i></p> <p><i>(7) Modification de l'appétit (diminution ou augmentation) avec variation pondérale correspondante.</i></p>
--

b. Stabilité et différences dans l'approche des états dépressifs en fonction du sexe et de l'âge des adolescents

Les différences entre les filles et les garçons et, entre les adolescents moins âgés et les adolescents plus âgés existent, mais ne touchent pas toutes les dimensions cliniques de la dépression. Il n'existe pas, en moyenne de différence de durée, de fréquence ou de sévérité des épisodes dépressifs selon l'âge ou le sexe (Birmaher, Bridge, Williamson, Brent, Dahl, Axelson, Dorn, & Ryan, 2004) avec malgré tout des variations importantes sur le plan de leurs manifestations en fonction des adolescents. Il existe peu de différences sur le plan symptomatique entre les filles et les garçons dans la phase d'état du trouble dépressif par rapport à la phase de rémission, mais l'on remarque des

différences marquées lorsque les adolescents et les adolescentes sont en rémission (Lewinson, Pettit, Joiner, & Steele, 2003).

La prévalence des troubles dépressifs augmenterait de manière significative au fur et à mesure que les enfants avancent en âge. Si avant 6 ans la prévalence de la dépression serait d'environ 1 % (Fombonne, 1994 ; Kashani, Holcomb, & Orvaschel, 1986), ces études nous indiquent que l'augmentation porterait à 2 à 3 % la prévalence de la dépression chez les enfants de 6 à 12 ans et de 6 à 9 % chez les adolescents après 12 ans. De plus, de nombreuses études montrent que ces taux sont plus élevés à l'approche de la puberté (Kessler & Walters, 1998 ; Roza, Hofstra, Van der Ende, & Verhulst, 2003).

En ce qui concerne les différences en fonction du sexe des adolescents, Lewinson, Hops, Roberts, et Seeley (1993) relèvent que la prévalence des troubles dépressifs augmente chez les filles avec l'âge par rapport aux garçons, ce qui les amènerait à présenter deux à trois fois plus de risque de souffrir d'une dépression que les garçons. Angold, Costello et Worthman (1998) rapportent que la puberté était associée à une augmentation des troubles dépressifs chez les filles alors qu'elle est liée à une diminution des troubles chez les garçons.

Ces différences proviendraient d'une plus grande fragilité des filles par rapport aux garçons dans un certain nombre de situations. Par exemple, les filles seraient moins armées que les garçons pour affronter les situations stressantes, d'autant plus que les filles seraient plus susceptibles que les garçons d'être confrontées à ces situations sur le plan familial ou sur le plan social (Nolen-Hoeksema & Girgus, 1994 ; Nolen-Hoeksema, 2000).

Enfin, Calvete et Cardenoso (2005) et Shih, Eberhart, Hammen, et Brennan (2006) rapportent que les filles ont plus tendance que les garçons à manquer de considération à leur propre égard, que ce soit sur le plan de leurs capacités ou de leur apparence physique. Elles semblent également aborder la résolution des problèmes sur un mode plus négatif que les garçons, qui seraient plus impulsifs et plus radicalement prêts à résoudre les problèmes interpersonnels par l'utilisation de la force.

c. Dépression et décrochage scolaire

Il est aujourd'hui difficilement contestable que la dépression entretient des liens très étroits avec le décrochage scolaire et le risque de décrochage scolaire, ou encore plus largement avec la réussite scolaire (Birmaher, Ryan, Williamson, Breant, & Kaufman, 1996 ; Kaplan, Dampousse, & Kaplan, 1994). Marcelli et Braconnier (2000) font le lien entre l'humeur dépressive et les conséquences que celle-ci peut avoir sur le fonctionnement intellectuel. Les revues de littératures successives mettent en avant l'impact des dimensions affectives génératrices de souffrance psychique dans l'expérience scolaire des élèves et mettent en avant cette détresse scolaire comme un des facteurs explicatifs de la démobilisation progressive des élèves en rapport avec leur cursus.

Albert et Beck (1975) ont montré que beaucoup des difficultés des adolescents se cristallisaient autour de la question de l'école, et que la question des problèmes de santé mentale était donc fortement mise en avant dans la prévention des difficultés scolaires (Doll, Hess & Ochoa, 2001). En particulier, Demichel, Zormann, et Baltagi (1998) font référence à l'idée de « mal-scolarisation » comme une conséquence des échecs successifs, et des absences de solution pour les éviter, qui seraient à l'origine de la souffrance scolaire des adolescents.

Cependant, bien que ce lien soit établi quant au rôle de la dépression dans l'apparition des difficultés scolaires, il doit être clarifié (Becker & Luthar, 2002). En effet, il n'est pas si facile de déterminer si ce sont les difficultés scolaires qui conduisent à développer des états dépressifs ou si c'est l'apparition d'un état dépressif qui entraîne une baisse de rendement sur le plan académique (Maag & Rutherford, 1988 cité par Quiroga, Janosz, & Marcotte, 2006).

Ainsi, sur le plan psychologique les élèves décrocheurs présentent des niveaux de dépression plus élevés que les élèves diplômés (Fine & Rosenberg, 1983 ; Franklin & Streeter, 1995 ; Liem, Lustig, & Dillon, 2010) et peuvent être associés à d'autres troubles internalisés comme l'anxiété, par exemple (Hagin, 1997). Comme pour l'estime de soi, il apparaît que les états d'ordre dépressif des adolescents seraient aussi la conséquence d'un parcours scolaire jalonné de difficultés majeures qui mèneraient les

adolescents à quitter l'école afin de se défendre face à des agressions psychiques répétées qui ferait de l'abandon scolaire un mécanisme de défense radical mais efficace (Pain, 2010).

Une grande proportion des élèves décrocheurs présente des troubles intériorisés et plus spécifiquement des troubles dépressifs (Janosz et al., 1997 ; Janosz et al., 2000). Ces constats sont partagés par d'autres auteurs qui montrent, dans des recherches mettant en œuvre des analyses qualitatives, que les adolescents décrocheurs ou en situation de décrochage manifestent une grande fragilité psychologique à l'origine d'une réelle détresse psychique et des états dépressifs significatifs (Costa-Lascoux, 2002 ; Pain, 2010).

Enfin, plusieurs études, qui ont porté leur attention sur le risque de décrochage et en particulier sur l'hétérogénéité des profils de décrocheurs, ont montré que la dépression constituait un facteur de risque majeur de décrochage scolaire (Fortin, Marcotte, Royer, & Potvin 2005 ; Galand, et al., 2011). La typologie de Fortin (2006) met en avant cette caractéristique liée à l'humeur comme un trait commun que l'on retrouve dans des proportions différentes dans l'ensemble des profils qu'il a défini. Ils suggèrent que la dépression serait un facteur de risque incontournable dans la compréhension du processus d'abandon des études. Cette constatation est partagée par Guigue (non publié) lorsqu'elle fait référence, dans un document de travail, aux élèves ayant un profil « tranquille » (donc peu à risque) et les élèves présentant un profil « dépressif » (donc plus à risque) et qui cumulent un ensemble de difficultés susceptibles de les conduire à abandonner prématurément l'école (problème de comportement, démotivation, estime de soi négative...).

Quiroga et al. (2006) relève que la dépression contribue à prédire le décrochage scolaire jusqu'à quinze mois avant l'abandon des études secondaires, après avoir contrôlé l'impact des facteurs socio-économiques et des autres facteurs contribuant à l'expérience scolaire. Les résultats de leur étude montrent également que, contrairement aux résultats obtenus en population générale, l'impact de la dépression est plus fort pour les garçons en ce qui concerne le risque de décrochage à partir l'indice de prédiction du décrochage scolaire (Janosz et al., 1997). À l'inverse, Théorêt et Hrimech (1999) constatent que ce

sont les filles décrocheuses qui montrent le plus de difficultés d'ordre dépressifs. Ces difficultés seraient à l'origine de problèmes affectifs moins visibles, mais également une source de détresse psychologique.

Dans une autre recherche portant sur le lien entre dépression et décrochage scolaire, Quiroga, Janosz, Bisset, et Morin (2013) montrent que si un lien existe entre ces deux phénomènes chez les adolescents, il est médiatisé par les perceptions de soi et les compétences académiques, confirmant l'importance de l'expérience scolaire et le sentiment de compétence qui lui est lié dans le processus de décrochage scolaire. De plus dans une autre étude publiée récemment, la même équipe de chercheurs a montré que les élèves présentant des symptômes dépressifs ont 2,57 fois plus de chance que les élèves non-dépressifs de décrocher de l'école, et que cette probabilité augmentait jusqu'à 7,26 fois plus de chances quand ces difficultés étaient liées au retard scolaire (Quiroga, Janosz, Lyons, & Morin, 2012).

Cependant, à l'inverse d'études cliniques sur la question de la dépression et du fait de la nécessaire prise en compte de la relative portée diagnostique des outils d'évaluation des états dépressifs utilisés dans les différentes études en lien avec le décrochage scolaire, il est important de remarquer ici que les états dépressifs évalués à partir des outils psychométriques ne rendent pas systématiquement compte d'états dépressifs typiques et manifestes. En effet, toutes les évaluations réalisées à l'aide d'outils psychométriques doivent être complétées par un examen clinique pour valider la pertinence de cette évaluation.

Nous pouvons donc avancer que si le lien entre dépression et décrochage scolaire existe, celui-ci doit être précisé dans sa dimension dynamique afin de rendre lisible sa contribution au processus de décrochage scolaire. Les études actuelles montrent clairement que les états dépressifs et plus largement la détresse psychologique contribuent spécifiquement à la souffrance scolaire des élèves, et plus particulièrement au décrochage scolaire. Ces états dépressifs peuvent ainsi s'organiser en une véritable souffrance scolaire qui serait la conséquence de facteurs intra-scolaires ou extra-scolaires recouvrant les mêmes difficultés que le décrochage scolaire.

4. Interrelations entre estime de soi, motivation scolaire dans le processus de décrochage scolaire

Les recherches sur les facteurs prédictifs du décrochage scolaire ont montré que la dépression, l'estime de soi et la motivation scolaire étaient des facteurs de risque personnels parmi les plus importants du décrochage scolaire. Si l'on s'intéresse globalement aux relations directes de chacune de ces variables avec le risque de décrochage scolaire, on remarque que chacune d'elle présente un poids différent en fonction des études. Les interrelations entre-elles conforteraient l'idée que chacune de ces variables jouerait un rôle différent en fonction des étapes du processus de décrochage scolaire.

Dans le cadre de l'étude des liens entre dépression et sentiment de compétence, deux approches théoriques se posent la question de l'influence d'un facteur sur l'autre et du sens de cette influence. Ainsi, bien qu'il ne fasse aucun doute sur le fait que la dépression et l'estime de soi sont deux variables fortement corrélées (Sowislo & Orth, 2013), les chercheurs ne s'accordent pas sur la nature de cette relation. D'un côté, certains chercheurs postulent que l'estime de soi et la dépression seraient deux facettes d'une même dimension psychologique (Watson, Suls, & Haig, 2002), où l'estime de soi pourrait être considéré comme un symptôme spécifique de l'état dépressif (DSM IV-TR), alors que d'autres chercheurs nous invitent à considérer l'estime de soi et la dépression comme deux construits distincts (Judge, Erez, Bono, & Thoresen, 2002).

Ces deux points de vue diffèrent aussi au sujet des relations que l'estime de soi et la dépression entretiennent entre-elles. Pour être synthétique, on trouve d'un côté les « défenseurs » du « scar model » qui mettent en avant l'hypothèse que les symptômes dépressifs se placeraient comme facteurs de risque dans la chute de l'estime de soi. Globalement, dans ce modèle, une estime de soi basse est la conséquence des difficultés liées à un état dépressif des personnes (Lewinsohn, Steinmetz, Larson, & Franklin, 1981; Rohde, Lewinsohn, & Seeley, 1990). La dépression aurait, selon ce modèle, un effet sur la baisse de l'estime de soi à travers l'impact de l'humeur négative qui amènerait l'individu à se dévaloriser sur le plan personnel et le conduirait à développer une image négative de lui-même. Ces difficultés d'ordre dépressif conduiraient

également l'individu à connaître plus de difficultés sur le plan des relations interpersonnelles. Cela entraînerait des difficultés sur le plan des échanges et de la communication qui aurait également pour effet de renvoyer à la personne une image négative d'elle-même, parfois après la rémission de l'état dépressif en question (Joiner, 2000).

À l'inverse, le « vulnerability model » postule que l'estime de soi serait un facteur de risque de la dépression (Orth, Robins, & Roberts, 2008). Ce modèle s'appuie sur l'hypothèse qu'une estime de soi faible contribuerait à l'apparition des symptômes dépressifs selon deux voies à la fois interpersonnelles et intrapersonnelles. Sur le plan interpersonnel par exemple, le « vulnerability model » suggère que les personnes qui présentent une estime de soi faible recherchent auprès de leur entourage des moyens de se valoriser, augmentant ainsi le risque de ne pas être satisfait par les réponses obtenues et augmentant, par conséquent, le risque de dépression (Joiner, 2000 ; Joiner, Katz, & Lew 1999). De la même manière, et toujours sur le plan interpersonnel, un deuxième contexte dans lequel l'estime de soi peut avoir une influence sur la dépression concerne les situations dans lesquelles l'estime de soi favoriserait l'évitement social, entravant le support social qui est relié aux troubles dépressifs (Ottenbreit & Dobson, 2004).

Au-delà de cette différence de point de vue théorique au sujet de la structure des états dépressifs, d'autres auteurs suggèrent qu'il est tout de même plus utile de considérer ces deux variables de manière séparée. Plus précisément, des modèles récents des états dépressifs et des revues de littérature ont mis en avant le rôle de l'estime de soi dans l'étiologie des troubles dépressifs (Evraire & Dozois, 2011; Hammen, 2005; Joiner, 2000 ; Morley & Moran, 2011; O'Brien, Bartoletti, & Leitzel, 2006; Roberts, 2006). Pour cette raison, nous appuyons sur ces considérations pour considérer que l'estime de soi est une variable qui agit en amont des processus dépressifs et qu'elle aurait un rôle initiateur dans les difficultés des élèves décrocheurs dans la mesure où un sentiment de compétence constituerait un facteur de risque des états dépressifs avant que le processus de décrochage scolaire ne se mettent en place.

Ainsi, si l'on s'appuie sur les apports théoriques précédents, l'estime de soi jouerait un rôle prépondérant dans le processus de décrochage. Les élèves qui présenteraient une

« bonne » estime d’eux-mêmes sur le plan général et scolaire seraient de ce fait moins susceptibles que les autres de présenter des risques de se retrouver confronté à des sentiment de mal être dans le cadre scolaire qui les conduiraient à force à se détacher de l’école jusqu’à la quitter définitivement.

Cette façon de concevoir le processus d’abandon scolaire sur le plan des difficultés psychiques s’appuie sur les travaux de Pain (2010) cités précédemment qui fait de l’abandon des études une mise en acte de la souffrance vécue à l’école, et sur ceux de Sowislo et Orth (2013) qui mettent en avant l’influence de l’estime de soi sur le sentiment de bien être des individus. Ces deux aspects seraient donc intimement liés dans la mesure où les personnes qui présentent une faible estime d’eux-mêmes sont plus sensibles que les autres aux critiques et à l’attention qui peut leur être portée. Ces individus auraient alors plus de risque de s’isoler. Dans le cadre de notre, ces critiques pourraient être la conséquence des évaluations en classe, des rapports avec les autres élèves ou du manque de soutien parental vécu par un grand nombre d’élèves décrocheurs (Blaya, 2010 ; Potvin et al., 1999). De plus, ils auraient aussi plus de mal à mettre en avant leurs capacités ce qui les conduirait à se dévaloriser d’autant plus, et à entraîner sur le plan scolaire, un sentiment d’incompétence qui conduirait les élèves à se dévaloriser en dépit d’une compétence certaines sur tels ou tels aspects de leur vie, en particulier sur le plan scolaire constituant d’après Bouffard et al. (2010) une réelle illusion d’incompétence. Ce sentiment d’incompétence justifierait, pour certains élèves, le souhait de quitter un environnement scolaire trop oppressant ou auquel ils auraient du mal à donner du sens (Lessard et al., 2013).

De plus, comme nous l’avons vu, un sentiment de compétence faible influence la motivation envers les apprentissages (Gurtner, Gulfi, Monnard, & Schumacher, 2006) et conditionnerait la chute de l’engagement des adolescents sur le plan scolaire. Même si cela ne semble pas durer dans le temps (Janosz, Deniger, Roy, Lacroix, Langevin, Le Blanc, & Fallu, 2001), il semble qu’à court terme, accompagner un élève pour qu’il se sente plus motivé contribuerait à le maintenir à l’école en lui permettant de se sentir plus compétent en l’aidant à trouver des satisfactions sur le plan scolaire. Par conséquent, il semblerait que les élèves dépressifs seraient moins motivés et valoriseraient moins les études que les élèves présentant moins des difficultés de cet

ordre (Kirkcaldy & Siefen, 1998 ; Roeser, Eccles, & Sameroff 1998). La dépression empêcherait ainsi les élèves de s'investir dans leur scolarité et, comme pour d'autres situations déjà évoquées, les conduirait à vivre l'école comme un lieu générateur de tension psychique et de souffrance scolaire (Pain, 2010).

Ce sont donc ces relations que nous cherchons à mettre en évidence dans notre travail de recherche.

PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

La réflexion sur la question des déterminants du processus de décrochage a mis en évidence l'impact de facteurs hétérogènes relevant à la fois de la sphère personnelle, familiale ou scolaire des élèves. Ces facteurs interagissent pendant les études secondaires et contribuent aux difficultés des élèves. Avec le temps, ils se retrouvent dans l'incapacité de gérer, sans subir, une scolarité qui les met en difficulté.

La revue de littérature que nous avons réalisée met clairement en avant cette complexité du décrochage scolaire. Elle met aussi au premier plan que les trajectoires des élèves sont différentes selon qu'il s'agit de filles ou de garçons. De plus, le temps passant, l'âge des élèves se révèle être un facteur qui influence la décision de quitter prématurément l'école.

Cette recherche a poursuivi deux objectifs principaux en plus de l'analyse descriptive de certaines dimensions de l'expérience scolaire des élèves (notes moyennes en français et en mathématiques, retard scolaire et risque de décrochage scolaire). Le premier objectif de notre étude a consisté à tester s'il existait des différences notables concernant l'ensemble des variables centrales de l'étude en fonction du sexe et de l'âge des élèves. La question s'est posée de savoir si les différences habituellement évoquées entre les filles et les garçons en fonction de leur âge se vérifiaient dans notre échantillon. Par la suite, le deuxième objectif de cette étude a consisté à créer des modèles prédictifs du risque de décrochage scolaire en fonction de facteurs individuels (psychologiques) : l'estime de soi des élèves en fonction des domaines développés dans le modèle de Harter (1988), la motivation scolaire en fonction des dimensions du modèle servant de base à l'Échelle Multidimensionnelle de Motivation envers les Apprentissages Scolaires (Ntamakiliro, Monnard, & Gurtner, 2000) et la dépression mesurée à l'aide du Children's Depression Inventory (Kovacs, 1981, 1982). Nous cherchions prioritairement à tester le rôle médiateur de la dépression afin de mesurer dans quelle mesure les symptômes dépressifs modifient l'influence de l'estime de soi et la motivation scolaire sur le risque de décrochage scolaire.

Nous nous appuyons sur les éléments théoriques évoqués précédemment afin de faciliter la compréhension de notre démarche de recherche et les hypothèses que nous avons souhaité tester dans le cadre de notre étude.

Objectif 1 – Étude multidimensionnelle de l'évolution de la motivation scolaire, de l'estime de soi, de la dépression, de l'engagement scolaire et de la probabilité de décrocher des collégiens et des lycéens en fonction du sexe et de l'âge des élèves de 12 à 20 ans.

Pour l'estime de soi

Premièrement, la question se pose de savoir quelles relations les différentes évaluations de soi entretiennent entre elles. Harter et Monsour, 1992 postulent que les adolescents se construisent un profil de leurs attributs en fonction des domaines qu'ils jugent les plus importants. De manière générale, il apparaît que l'ensemble des domaines de compétences soient corrélés à l'estime de soi (Harter, 1999), mais que les domaines jugés importants par les jeunes prédisent plus l'évaluation globale des adolescents à la différence des domaines jugés comme moins importants (Harter, Waters, & Whitesell, 1998). En particulier, les recherches sur les relations entre l'estime de soi générale dans les différents domaines de compétence montrent que les adolescents ont tendance à appuyer leur estime de soi générale sur leur évaluation dans le domaine de l'apparence physique. Ce domaine serait à considérer comme une préoccupation centrale et universelle chez les adolescents (Harter, 1988 ; Bouffard, Seidah, McIntyre, Boivin, Vezeau, & Cantin, 2002; Famose & Bertsch, 2009).

Une grande majorité d'études portant sur l'évaluation du soi à l'adolescence fait état de différences significatives en fonction du sexe en ce qui concerne l'estime de soi globale. Les scores des garçons se révèlent en moyenne supérieurs à ceux des filles (Alsaker & Olwens, 1993 ; Bariaud & Bourcet, 1994 ; Block & Robbins, 1993 ; Da Fonseca et al., 2007 ; Fend, 1990, Harper & Marshall, 1991). Cependant, lorsqu'on s'intéresse à l'estime de soi sous un angle multidimensionnel, les recherches montrent que les garçons et les filles se distinguent dans les différents domaines de compétences. Ces différences relativisent la « supériorité » des garçons quant à l'estime de soi globale. Plus précisément, les garçons présentent habituellement une évaluation de soi dans le domaine athlétique et dans le domaine de l'apparence physique marquant une meilleure perception de leur corps en lien avec les changements pubertaires à l'adolescence (Rodriguez-Tomé, Bariaud, Cohen-Zardi, Delmas, Jeanvoine, & Szylagi, 1993 ;

Rodriguez-Tomé, Jackson, & Bariaud, 1997). De leur côté, les filles s'évaluent plus positivement dans le domaine de la compétence sociale (Bariaud, 1994) ainsi que dans les domaines des amitiés profondes et dans le domaine avec la conduite et la moralité (Bouffard et al., 2002 ; Harter, 1999).

Les résultats des études au sujet de l'évolution de l'estime de soi avec l'âge sont plus contradictoires. Alors que Trzesniewski, Donnellan et Robbins (2003) avancent que l'estime de soi globale tend à être stable entre l'enfance et l'âge adulte, d'autres auteurs postulent que l'estime de soi évoluerait différemment en fonction des périodes de développement de l'individu. Par exemple, l'estime de soi aurait tendance à diminuer progressivement pendant la période de la pré-adolescence pour se stabiliser lors de l'adolescence et ré-augmenter par la suite à l'entrée dans l'âge adulte (Caille & O'prey, 2005). D'après Block et Robins (1993), si l'on en prend en compte le sexe des élèves, il apparaît que le niveau d'estime de soi des garçons tend à augmenter au moment de l'adolescence alors qu'il aurait tendance à diminuer pour les filles au cours de la même période. Harter (1990) a montré que si l'estime de soi des garçons reste stable entre la classe de CE2 et la classe de première, elle diminue de manière significative chez les filles dans la même période. Enfin, cette baisse de l'estime de soi est plus marquée dans le domaine de l'apparence physique pour les filles alors qu'elle reste relativement stable dans le cas des garçons (Famose et Bertsch, 2009).

Suivant le modèle de Harter (1982), nous postulons que l'estime de soi générale est corrélée positivement à l'ensemble des domaines de compétence. De plus, nous supposons que c'est le domaine de l'apparence physique qui présente la plus forte corrélation avec l'estime de soi globale.

Par ailleurs, nous supposons que les garçons et les filles se différencient en fonction des domaines de compétences soutenant l'estime de soi. Plus précisément, et en cohérence avec la littérature sur le sujet, nous postulons que les garçons ont une estime de soi plus forte que les filles dans le domaine du travail, dans le domaine athlétique, dans le domaine de l'apparence physique et au niveau de l'estime soi générale. À l'inverse, nous supposons que les filles présentent quant à elle des niveaux d'estime de soi plus élevés dans le domaine social, dans le domaine de l'amitié profonde et dans le domaine relatif

à la conduite et à la moralité. En ce qui concerne le sentiment de compétence dans le domaine scolaire, nous faisons l'hypothèse, qu'en dépit d'un plus grand intérêt pour les études, les filles s'évaluent moins positivement que les garçons.

Sur le plan développemental, nous supposons qu'au regard de la période de l'adolescence qui fait l'objet de notre étude (12 à 20 ans), les analyses ne devraient pas révéler de différences entre les élèves moins âgés et les élèves plus âgés, sauf dans le cas du sentiment de compétence dans le domaine de l'apparence physique. En effet, nous nous attendons à un effet d'interaction entre l'âge et le sexe des élèves dans ce domaine. Les filles devraient présenter une chute plus ou moins importante au niveau de l'estime de soi corporelle alors que celle des garçons devrait rester relativement stable.

Pour la motivation scolaire

Les modèles théoriques qui se sont attachés à décrire la motivation scolaire mettent en avant l'aspect multifactoriel de ce construit. Cette conception permet d'appréhender la baisse d'intérêt progressive des élèves au cours de la scolarité en dépassant la question du manque d'engagement scolaire des élèves (Bandura, 1986 ; Genoud, Ruiz, & Gurtner., 2009), comme cela est généralement le cas habituellement (Galand, 2014).

Ces modèles ont illustré les mécanismes successifs qui conduisent à cette baisse de motivation en articulant les relations causales complexes à l'œuvre dans les processus de démotivation. Ainsi, au-delà des efforts que les adolescents sont susceptibles de consentir pour réussir, les modèles cognitifs de la motivation scolaire proposent de s'intéresser également à l'intérêt des élèves pour l'école, à l'utilité perçue de l'école pour les élèves, au sentiment de compétence et l'anxiété révélée dans les contexte d'apprentissage pour qu'ils aient envie d'apprendre (Galand et al., 2011 ; Ntamakiliro, Monnard, & Gurtner, 2000 ; Bandura, 1982, 1997). L'analyse des composantes de la motivation scolaire a donc pour objectif de s'appuyer sur des profils motivationnels permettant de rendre compte de la manière dont les élèves du secondaire s'inscrivent dans les apprentissages scolaires (Gurtner, Gulfi, Monnard, & Schumacher, 2006).

Les recherches sur les différentes composantes de la motivation démontrent clairement que la motivation scolaire baisse au fur et à mesure de l'avancée dans les études. Alors qu'elle est relativement élevée au début du collège, la motivation scolaire décroît donc progressivement avec l'âge pendant le secondaire. De plus, cette baisse de motivation s'observe indifféremment quelque soit la filière d'étude (Anderman & Maehr, 1994 ; Pekrun, 1993 ; Gurtner, Monnard, & Ntamakiliro, 2000 ; Genoud, Ruiz, & Gurtner, 2009).

D'un autre côté, comme les garçons et les filles semblent présenter des expériences scolaires différentes (Royer, 2010), les chercheurs se sont attachés à étudier les profils motivationnels en fonction du sexe. Ces résultats révèlent que les filles présentent plus de motivation auto-déterminée que les garçons (Vallerand et al, 1997), alors que les garçons présentent plus d'amotivation que les filles au moment du collège (Vallerand & Bissonnette, 1992). On observe donc une motivation moins grande de manière générale chez les garçons qui montrent moins d'intérêt pour l'école que les filles et qui entretiennent des attitudes plus négatives que les filles concernant la valeur qu'ils accordent aux apprentissages scolaires et concernant l'utilité qu'ils accordent à l'école. D'un autre côté, ils présentent un plus grand sentiment de compétence que les filles en mathématiques, quand les filles se sentent plus compétentes en français (Genoud et al. 2009 ; Chouinard et al., 2007). Il est donc intéressant de vérifier si ces résultats se vérifient également pour les élèves que nous avons interrogés.

Dans un premier temps, nous faisons l'hypothèse que les élèves plus âgés présentent des scores de motivation moins élevés que les élèves plus jeunes sur le plan de l'attrait pour les études, et de l'utilité de l'école pour la vie future. Nous postulons également que cette baisse de la motivation s'accompagne d'une baisse de la volonté d'apprendre, à la fois dans le domaine des mathématiques et dans le cadre de l'apprentissage du français. De plus, nous faisons l'hypothèse que cette baisse s'observe également au niveau du sentiment de compétence en postulant que les élèves plus âgés présentent un sentiment de compétence en mathématiques et en français moins élevé que les élèves plus jeunes. Enfin, en rapport avec l'évolution de la motivation scolaire nous postulons que les élèves plus âgés présentent également des scores moins élevés au niveau de l'anxiété envers les apprentissages en français et en mathématiques.

Dans un deuxième temps, nous postulons en rapport avec les résultats observés dans la littérature scientifique que les filles sont plus motivées que les garçons sur les composantes liées à l'attrait des études, le sentiment de compétence en français et la volonté d'apprendre le français. De plus, nous supposons que les filles présentent plus d'anxiété envers les apprentissages. D'un autre côté, nous émettons l'hypothèse que les garçons présenteraient des scores plus élevés sur le plan du sentiment de compétence en mathématiques et sur la volonté d'apprendre les mathématiques.

Dans un troisième temps, nous postulons qu'il n'existe pas d'interaction entre le sexe et l'âge des élèves sur les différentes dimensions de la motivation scolaire. En effet, les revues de littérature nous indiquent que la baisse de motivation observée de manière générale chez les adolescents se déroule de manière identique pour les filles et pour les garçons.

Pour le score de dépression

L'adolescence est une période critique dans le développement de l'individu où les enjeux scolaires portent une grande partie de la pression que peuvent ressentir les jeunes. Même si la prévalence du trouble dépressif majeur varie fortement en fonction des études, ils constituent, avec l'anxiété, un des troubles les plus fréquents entre 12 et 18 ans (Dumas, 2007). Braconnier, Choquet, Chiland et Pomarède (1995) ont montré que 8 % des garçons et 23 % des filles de moins de 18 ans présentaient des périodes de déprime plus ou moins fréquente et plus ou moins intense. Cependant, ils montrent dans la même étude que la proportion de jeunes qui présenteraient les symptômes d'un trouble dépressif majeur correspondant aux critères diagnostics du DSM varierait entre 3 et 7 % entre 12 et 23 ans. De leur côté, Bariaud et Oliveri (1989) ont également mis en évidence l'importance des états dépressifs chez les adolescents en lien avec les difficultés scolaires, en particulier sur le plan du retard scolaire et du rendement scolaire.

Sur le plan développemental, l'évolution des troubles dépressifs ne semble pas connaître de variations importantes au cours de l'adolescence, du moins du point de vue de l'intensité des symptômes. En effet, la fréquence des symptômes augmente de l'enfance au début de l'adolescence (Radloff, 1991). Cette évolution s'effectue de manière différente pour les filles et pour les garçons. Pendant l'enfance, les garçons

seraient aussi nombreux que les filles à présenter des symptômes dépressifs. Par la suite, les filles seraient deux fois plus nombreuses que les garçons à souffrir de dépression durant leur adolescence (Nolen-Hoeksema, 1990 ; Rutter, 1986 ; Wichstrøm, 1999).

Comme l'a souligné un article récent de Matthey et Petrovsky (2002), la mise en évidence d'un point de coupure fiable en population générale pour distinguer les élèves dépressifs des élèves non-dépressifs à l'aide du Children's Depression Inventory pose question. En effet, il semble plus judicieux, comme le souligne plusieurs auteurs, d'utiliser les scores de dépression comme des indicateurs de détresse psychologique plutôt que comme des outils diagnostiques (Cole & Martin, 2005 ; Twenge & Nolen-Hoeksema, 2002 ; Saylor, Finch, Spirito, & Bennett, 1984). Malgré la prévalence de la dépression en population générale, cela montre à quel point la souffrance psychique des adolescents est importante et a un impact sur les « carrières scolaires » des élèves. Comme l'ont montré Demichiel, Zormann et Baltagi (1998), il ne fait aucun doute que la période de l'adolescence soit une période critique sur le plan des troubles de l'humeur avec des conséquences non négligeables sur la scolarité.

Dans un premier temps, nous postulons que les filles présentent des scores de dépression plus élevés que les garçons bien que, ni les uns ni les autres, ne présentent des scores de dépression supérieurs aux scores de coupure définis par Kovacs (1992) dans la mesure où notre étude est réalisée en population générale.

Dans un deuxième temps, nous postulons qu'au regard de la tranche d'âge (12 à 20 ans) qui correspond aux élèves interrogés, ils n'existent pas de différences entre les élèves plus âgés (plus de 15 ans) et les élèves moins âgés (moins de 15 ans).

Enfin, nous supposons qu'il n'existe pas d'interaction significative entre l'âge et le sexe sur le score de dépression des adolescents.

Pour le score de risque de décrochage scolaire

La question de l'évaluation du risque de décrochage scolaire apparaît comme une condition indispensable à la prévention ciblée du décrochage scolaire (Archambault & Janosz, 2009). L'élaboration des outils de dépistage a permis d'opérationnaliser l'évaluation du risque et plusieurs outils existent afin de déterminer la probabilité des élèves de quitter ou non prématurément l'école (Archambault & Janosz, 2009 ; Galand, Hospel, Bachérius, Channouri, Dublet, Goyens,... Van Pottelbergh, 2011 ; Janosz & Leblanc, 1997 ; Potvin, Doré-Côté, Fortin, Royer, Marcotte, & Leclerc, 2007 ; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer, & Deslandes, 2004a ; Potvin, Fortin & Rousseau, 2009).

Les données internationales s'accordent sur le fait que la proportion de garçons décrocheurs est beaucoup plus importante que celle des filles. Elles s'accordent également sur le fait que les garçons présenteraient également plus de risque d'abandon scolaire (Janosz et al., 2000 ; Quiroga et al., 2013). Par exemple, les statistiques québécoises montrent que les taux de décrochage chez les garçons peuvent atteindre des niveaux 3 fois plus élevés que ceux des filles en fonction des régions et des zones d'éducation (MELS, 2012).

De plus, la question de l'influence de l'âge des élèves dans l'augmentation du risque de décrochage ne semble pas faire débat. En effet, notre revue de littérature révèle que la quasi-totalité des auteurs, à l'exception de Blaya et Fortin (2011), mettent en avant la question de l'âge comme étant un des facteur de risque principaux de l'abandon des études (Bernard, 2011 ; Fortin et al., 2012 ; Galand et al., 2011 ; Hrimech, Théoret, Hardy, & Gariépy, 1993 ; Rumberger, 2004).

Cette augmentation du risque avec l'âge serait en lien avec l'accumulation des difficultés que rencontrent les élèves décrocheurs. Ces difficultés touchant a priori plus les garçons que les filles au cours de leur cursus scolaire (Royer, 2010), on remarque, en regardant les statistiques, que c'est au cours de l'adolescence que l'écart se creuse entre les filles et les garçons. Cela rend ces derniers plus susceptibles de quitter prématurément l'école avant la fin du cursus engagé.

De manière générale, nous nous attendons à ce que les garçons présentent plus de risque de décrochage que les filles. Cependant comme notre échantillon provient d'établissement scolaire d'enseignement général dans lesquels les élèves présenteraient moins de risque de décrochage, nous nous attendons à ce que les scores de risque soient en moyenne inférieurs au point de coupure défini par les auteurs de l'Indice de Prédiction du Décrochage quant au risque de décrochage scolaire des filles et des garçons (Archambault et Janosz, 2009 ; Janosz et al., 2007).

Avec l'âge, les adolescents sont plus susceptibles de présenter un risque plus important de décrochage scolaire. Plus les élèves avancent en âge, plus ils accumulent des contraintes liées à la scolarité, et plus ils sont susceptibles d'éprouver le désir de quitter l'école. Nous nous attendons donc à ce que les élèves plus âgés présentent un risque plus grand de décrochage scolaire que les élèves moins âgés.

Enfin, nous postulons que si l'évolution du risque de décrochage scolaire touche aussi bien les filles que les garçons, cette évolution serait plus importante pour les garçons. Nous supposons donc qu'ils existe un effet d'interaction entre le sexe des élèves et leur âge, dans le sens où le risque de décrochage scolaire augmenterait d'autant plus avec l'âge que les élèves sont des garçons.

Objectif 2 – Analyse de l'influence de l'estime de soi, de la motivation scolaire et de la dépression sur le risque de décrocher et modèles de médiation.

Le processus de décrochage scolaire se mettrait en œuvre en fonction de nombreux facteurs de risque pouvant déterminer la trajectoire qui conduirait les élèves à quitter précocement le système scolaire (Finn, 1989 ; Fortin et al., 2012 ; Galand et al., 2011 ; Rumberger & Larson, 1998 ; Tinto, 1975). Ces études, qui sont pour la plupart multidimensionnelles, s'intéressent à l'ensemble des facteurs pouvant avoir un poids dans l'abandon des études. Elle ont mis évidence plusieurs facteurs récurrents au niveau des sphères scolaires, familiales et personnelles (Janosz et Leblanc, 2005 ; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin, & Royer, 2012 ; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, & Yergeau, 2004). Cependant, si des études se sont intéressées spécifiquement à certaines variables individuelles, comme par exemple Vallerand et Sénécal (1992) ou Vallerand et al. (1997) qui se sont intéressés à la motivation scolaire, peu d'études se sont intéressées

simultanément à l'estime de soi, à la motivation scolaire et à la dépression, et aux relations que ces trois dimensions entretiennent entre elles dans le processus de décrochage scolaire.

Le second objectif de notre thèse s'attache à créer des modèles prédictifs du risque de décrochage en fonction des différents facteurs étudiés lors de l'objectif 1, à savoir le sexe, l'âge, les différents domaines de l'estime de soi des adolescents, les différents domaines de la motivation scolaire des adolescents et la dépression.

Dans un premier temps, nous cherchons à savoir dans quelle mesure chacun de ces facteurs prédit le risque de décrochage scolaire. Pour les variables multidimensionnelles, il est également intéressant de savoir quels domaine(s) ou dimension(s) contribue(nt) le plus à l'augmentation ou à la diminution du risque de décrochage scolaire. De plus, nous cherchons dans ces analyses à savoir si le risque de décrochage est prédit de la même manière en fonction du sexe et de l'âge pour chacune des variables de l'étude. Puis, dans un deuxième temps, nous nous appuyons sur les recherches récentes (Galand et al., 2011 ; Quiroga, Janosz, Bisset, & Morin, 2013) pour tester le rôle médiateur de la dépression. En effet, une bonne estime de soi et une bonne motivation scolaire permettraient aux élèves de persévérer dans les études, de se sentir plus compétents, de trouver plus d'intérêt aux études et donc de présenter moins de risque de décrochage scolaire. Nous nous demandons, par conséquent, si le fait d'inclure la dépression dans un modèle de médiation (Baron & Kenny, 1996) annulerait l'effet « protecteur » de ces facteurs.

Estime de soi et risque de décrochage scolaire

La question du lien entre estime de soi et risque de décrochage scolaire demeure complexe. Les résultats des différentes études portant sur la relation entre ces deux facteurs dans le processus de décrochage scolaire sont parfois contradictoires. D'un côté, des études ont mis en évidence le fait que les élèves décrocheurs présentent une estime de soi et une affirmation de soi plus faible (Ekstrom, Goertz, Pollack, & Rock, 1986 ; Horwich, 1980 ; Leclercq, Lambillote, & Dupont, 1997). D'un autre côté, d'autres auteurs ont montré que ces différences n'étaient pas à considérer comme étant au premier plan de leurs difficultés (Famose & Berstch, 2009 ; McCaul et al., 1992). La

majorité de ces études s'appuient sur des outils d'évaluation qui prennent en compte l'estime de soi dans sa conception globale. Il est donc intéressant d'étudier ce lien en rapport avec une vision multidimensionnelle de l'estime de soi afin de voir comment les différents domaines influencent le risque de décrochage scolaire.

De plus, comme la question de l'évaluation de soi et du risque de décrochage scolaire se pose a priori de manière différente entre les filles et les garçons, il est intéressant de la prendre en compte dans une approche multidimensionnelle de la question. Les études qui s'appuient principalement sur l'évaluation de soi en fonction des différents domaines de la vie des adolescents mettent en avant le fait que les filles ou les garçons ne s'évaluent pas, en moyenne, de la même manière, en fonction de ces différents domaines (Bariaud, 1994 ; Bouffard et al., 2002 ; Harter, 1999 ; Rodriguez-Tomé, Bariaud, Cohen-Zardi, Delmas, Jeanvoine, & Szylagi, 1993 ; Rodriguez-Tomé, Jackson, & Bariaud, 1997). Il est donc envisageable de penser qu'en fonction des domaines étudiés, le fait d'être un garçon ou une fille amplifie ou diminue le risque de décrochage scolaire.

Enfin, si l'estime de soi évolue au fur et à mesure de la vie des individus de l'enfance à la fin de la vie (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling, & Potter, 2002), la question de l'évolution de l'estime de soi au moment de l'adolescence ne fait pas l'unanimité dans les recherches qui se sont intéressées à cette question. Dans la mesure où des études penchent plus pour une stabilité de cette dernière pendant la puberté, nous nous demandons si les choses se déroulent de la même manière dans le cadre de l'étude du risque de décrochage scolaire, qui de son côté augmente fortement avec l'âge, et aussi en fonction du sexe des élèves.

En nous appuyant sur le modèle de Harter (1988), nous émettons l'hypothèse que le risque de décrochage corrèle négativement avec les domaines de l'estime de soi scolaire, de l'estime de soi sociale, de l'apparence physique, de la conduite et de la moralité et de l'estime de soi générale, et qu'une bonne estime de soi dans ces domaines est prédictive d'un risque de décrochage moins élevé en général.

Par ailleurs, nous supposons que le sexe des élèves ainsi que leur âge influence différemment le risque de décrochage scolaire. Nous postulons que ce rôle protecteur

serait renforcé dans notre échantillon par le fait d'être un garçon, en ce qui concerne le domaine de l'acceptation sociale et en ce qui concerne l'estime de soi générale. D'un autre côté, nous supposons que le fait d'être une fille renforcerait le caractère prédictif de l'estime dans le domaine scolaire et sur plan des conduites et de la moralité, les filles se sentant généralement plus compétentes que les garçons dans ces domaines.

Enfin, nous postulons que, du fait de l'augmentation du risque de décrochage avec l'âge, l'influence des domaines de l'estime de soi sur la probabilité de décrocher diminuerait avec l'âge et ce, de manière plus importante pour les garçons par rapport aux filles, dans la mesure où ces derniers présenteraient habituellement un plus grand risque de décrochage scolaire¹.

Motivation scolaire et risque de décrochage scolaire

Les modèles explicatifs du décrochage scolaire (Vallerand et al., 1997) et du risque de décrochage scolaire (Galand et al., 2011) mettent en évidence que certaines dimensions de la motivation scolaire ont une forte influence sur l'abandon des études. En effet, si nous nous appuyons sur les résultats des études présentées plus haut, nous relevons que les élèves décrocheurs sont moins motivés que les élèves diplômés (Vallerand et Sénécal, 1992), qu'ils trouvent moins d'attrait à l'école et qu'ils accordent moins de valeur à la scolarité (Galand et al., 2011).

Si l'on prend en compte l'évolution à la baisse de la motivation scolaire au fur et à mesure de la scolarité (Genoud Ruiz, et Gurtner., 2009 ; Gurtner, 2001) ainsi que l'augmentation du risque de décrochage avec l'âge que nous avons déjà largement évoqué, il est intéressant de s'intéresser à cette question en mettant en relation ces différents facteurs. L'âge constituant un facteur de risque important de l'abandon des études, la baisse de la motivation ne permettrait pas aux élèves de s'impliquer dans leurs

¹ Nous nous intéressons dans l'objectif 2 plus particulièrement à ces dimensions puisqu'elles semblent être les plus en lien avec l'abandon des études, ce qui n'est pas directement le cas de la compétence athlétique. De plus, les sous-échelles relatives au travail et aux relations amoureuses montrent quelques limites à la fois sur le plan de la validité de construit et sur le plan méthodologique pour les adolescents. Nous avons donc choisi de les enlever de ces analyses.

étude ce qui entraînerait une augmentation du risque de décrochage (Gurtner, Gulfi, Monnard et Schumacher, 2006).

De plus, le vécu scolaire des élèves étant a priori différents entre les filles et les garçons (Royer, 2010), il est intéressant d'évaluer l'influence du sexe dans l'évolution de la probabilité de décrocher dans la mesure où, en s'appuyant sur des modèles multidimensionnelles de la motivation scolaire, les filles et les garçons ne présentent pas les mêmes profils motivationnels en fonction des différents aspects de la motivation.

Nous émettons l'hypothèse que la motivation scolaire corrèle soit négativement, soit positivement avec le risque de décrochage scolaire en fonction des dimensions de l'EMMAS¹ que nous avons retenues pour cette partie de l'étude. Plus précisément, nous supposons que l'attrait pour l'école et l'utilité perçue du français et des mathématiques corrèle négativement avec le risque de décrochage scolaire, alors que l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français corrèle positivement avec le risque de décrochage scolaire². Par conséquent, nous postulons que l'attrait pour l'école et l'utilité perçue des mathématiques et du français prédisent négativement le risque de décrochage scolaire, et que l'état d'anxiété envers les mathématiques le prédit positivement.

Par ailleurs, et du fait de l'évolution à la baisse de la motivation scolaire et des différences entre les filles et les garçons, nous postulons que l'attrait pour l'école et l'utilité perçue du français et des mathématiques prédisent une diminution plus importante du risque de décrochage scolaire pour les filles. Nous postulons également que l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français prédit une diminution de la probabilité de décrocher plus importante chez les garçons.

Dépression et risque de décrochage scolaire

¹ Échelle Multidimensionnelle de Motivation envers les Apprentissages Scolaire

² Comme pour l'estime de soi, nous n'avons pas retenu dans notre étude toutes les dimensions de l'Echelle Multidimensionnelle de Motivation envers les Apprentissages Scolaires, en enlevant les dimensions différenciant les profils en fonction des matières (mathématiques et français).

La dépression est apparue depuis le milieu des années quatre vingt dix comme un facteur de risque central du décrochage scolaire et du risque de décrochage scolaire (Fortin et al., 2004 ; Blaya & Fortin, 2011 ; Galand et al., 2011 ; Quiroga, Janosz, & Marcotte, 2006 ; Quiroga, Janosz, Bisset et Morin, 2013). Les études qui ont pris en compte les états dépressifs dans leurs analyses montrent que ce trouble internalisé joue un rôle important dans le processus de décrochage en fragilisant les élèves. Les décrocheurs subissent l'impact des facteurs intra et extra-scolaires sur le plan de l'humeur plus fortement que les élèves qui persévèrent dans leurs études. Cette difficulté déterminerait l'augmentation du risque de décrochage scolaire en étant associé à d'autres facteurs de risque sur le plan scolaire familial ou personnel.

Si l'on regarde ce lien de manière longitudinale, on remarque que ce risque augmente au fur et à mesure de la scolarité et qu'il impacte plus les garçons que les filles. En effet, il semblerait que les garçons sont plus susceptibles de développer des affects dépressifs en lien avec un parcours scolaire compliqué (Quiroga et al., 2006). En nous appuyant sur ces différents résultats, nous avançons les hypothèses suivantes :

Le fait de présenter des états dépressifs prédirait plus de risque de décrochage scolaire chez les collégiens et chez les lycéens interrogés dans notre étude. De plus, ce risque augmenterait d'autant plus avec l'avancée en âge des élèves, et de façon plus importante pour les garçons par rapport aux filles.

Relation entre l'estime de soi et la motivation avec le risque de décrochage scolaire et rôle médiateur de la dépression.

Dans un deuxième temps, nous nous intéressons au rôle spécifique que joue la dépression en tant que médiateur dans les relations existant entre l'estime de soi et la motivation scolaire. Dans le cadre d'un processus à moyen ou long terme, il apparaît que les élèves décrocheurs présentent plus de difficultés sur le plan de l'humeur (Fortin et al., 2006 ; Quiroga et al., 2012 ; Quiroga et al., 2013). Par conséquent, l'apparition de symptômes dépressifs viendrait modifier l'influence des autres facteurs et réduirait leur rôle en tant que facteur de « protection ». Ils semblent, de plus, que le rôle joué par la dépression dans le cadre du risque de décrochage scolaire émergerait au cours du

processus de décrochage du fait l'accumulation de différentes difficultés personnelles, familiales ou scolaire qui précipiteraient l'abandon des études (Pain, 2010).

De plus, des études récentes montrent que les garçons et les filles ne sont pas impactés de la même manière par ces questions. En particulier, Quiroga, Janosz, et Marcotte (2006) montrent dans leur étude que la dépression semble être un facteur de risque plus important dans le décrochage scolaire des garçons par rapport à celui des filles. Ces résultats vont dans le sens de la thèse soutenu dans son ouvrage par Royer (2010) qui met en avant le fait que les garçons seraient susceptibles de développer des sentiments de détresse psychologique plus importants que les filles pendant leur scolarité.

De ce fait, nous postulons qu'en dépit d'une influence positive des différents facteurs de risque en fonction des domaines de l'estime de soi ou des dimensions de la motivation scolaire liées au risque de décrochage scolaire qui prédiraient positivement réduiraient le risque de décrochage scolaire, la dépression jouerait un rôle médiateur partielle ou complet en annulant l'effet positif de ces variables sur le risque de décrochage scolaire.

De plus, nous faisons l'hypothèse que ce rôle médiateur serait plus important dans le cas des garçons. Nous supposons que du fait d'un cursus scolaire plus compliqué, les garçons montrent plus de symptômes dépressifs en lien avec une plus grande probabilité de décrocher. De ce fait, la dépression diminuerait voire annulerait l'effet bénéfique de l'estime de soi et de la motivation scolaire sur leur risque de décrocher.

MÉTHODOLOGIE

I. Population et procédure

1. Population

La population de départ sur laquelle a porté notre étude était constituée à l'origine de 435 élèves recrutés au sein de trois établissements du secondaire de l'agglomération grenobloise en Isère. Les données manquantes sur une grande partie des questionnaires récupérés auprès des élèves, dues à la passation en classe et qui constituaient plus de 15 % de non-réponse, nous ont conduit à réduire notre échantillon à 265 élèves ayant rempli complètement le protocole de recherche. Précisément, seulement 152 élèves ont rempli l'ensemble du protocole comprenant l'ensemble des questionnaires de l'outil original, du fait du refus d'un collège de proposer l'outil d'évaluation de la dépression aux élèves de leur établissement.

Concernant les établissements ayant accepté de participer à cette étude, les élèves étaient scolarisés soit dans un collège en zone d'éducation prioritaire (Collège ZEP) ($N = 64$ soit 24,2 %), soit dans un collège en zone d'éducation ordinaire (Collège) ($N = 108$, soit 40,8 %) ainsi que dans un lycée général (Lycée) ($N = 93$, soit 35,1 %). La partie expérimentale de l'étude s'est déroulée d'avril 2011 à janvier 2012. Cette étude porte sur un échantillon final mixte de 118 garçons et 147 filles, soit respectivement 44,5 % et 55,5 %, scolarisés dans des classes de 4^{ème}, 3^{ème}, 2^{nde}, 1^{ère} et T^{ale}. Les sujets sont âgés de 12 à 20 ans ($M = 15,1$ ans ; $ET = 1,5$).

Le choix des élèves inclus dans l'étude s'est fait sur les bases de plusieurs critères. Le premier de ces critères renvoie à la nécessité d'étudier la question du risque de décrochage scolaire en rapport avec le sexe des élèves dans la mesure où la majorité des études indiquent des différences marquées entre les filles et les garçons que ce soit sur le plan de la dépression, de la motivation scolaire, de l'estime de soi et du risque de décrochage scolaire. Le deuxième de ces critères renvoie à l'âge des élèves puisque le risque de décrochage a tendance à être plus important au fur et à mesure que les élèves avancent en âge, et que cette question de l'évolution dans le temps touche également la motivation scolaire et l'estime de soi. Ensuite, certaines classes comme la troisième et la seconde sont considérées comme des classes « charnières » pour l'orientation des élèves.

De plus, ces âges sont situés en plein cœur de la période de l'adolescence. Enfin, afin de pallier aux limites évoquées en rapport avec une attention plus systématique portée à l'étude du phénomène de décrochage scolaire dans des milieux défavorisés ou dans des filières de formation spécifiques comme la filière professionnelle, nous avons choisi de généraliser nos recherches aux filières générales et à différentes zones d'éducation.

Les collégiens scolarisés en classe de 4^{ème} ont en moyenne 13,4 ans ($ET = .5$; $N = 36$), et ceux en classe de 3^{ème} ont en moyenne 14,4 ans ($ET = .6$; $N = 136$). Les lycéens scolarisés en classe de 2^{nde} ont en moyenne 15,7 ans ($ET = .7$; $N = 29$), ceux en classe de 1^{ère} ont en moyenne 16,2 ans ($ET = .5$; $N = 35$), et ceux en classe de T^{ale} ont en moyenne 18,2 ans ($ET = .7$; $N = 29$).

Tableau 9 - Répartition en pourcentage des sujets en fonction de l'âge et du sexe¹

	Âge (années)						
	13	14	15	16	17	18	19
Garçons	7,6	28,8	24,6	21,2	6,8	6,8	4,2
Filles	10,9	38,1	26,5	11,6	5,4	4,1	3,4
Total	9,4	34	25,7	15,8	6	5,3	3,8

Tableau 10 - Répartition en pourcentage des sujets en fonction de la classe et du sexe

	Classe				
	4ème	3ème	2nde	1ère	tale
Garçons	11	44,9	12,7	19,5	11,9
Filles	15,6	56,5	9,5	8,2	10,2
Total	13,6	51,3	10,9	13,2	10,9

¹ Notre échantillon comprend un sujet de 12 et un sujet de 20 ans ; ceux-ci ont été agrégés aux adolescents de 13 ans et de 19 ans dans ce tableau.

2. Procédure

La passation de l'ensemble du protocole s'est déroulée en classe ou en salle de permanence sous la responsabilité des enseignants ou des personnels surveillants des établissements des collèges et des lycées de notre échantillon préalablement sollicités et formés pour qu'ils puissent connaître les consignes à respecter quant au déroulement de la passation. Les élèves, ainsi que leurs parents, ont été informés par les établissements scolaires, et bénéficiaient chacun de la possibilité de refuser sans aucune justification de remplir le questionnaire proposé.

Les questionnaires ont été remplis par les élèves en respectant scrupuleusement l'anonymat des collégiens et des lycéens ayant accepté de participer à l'étude. La passation a duré en moyenne 45 minutes.

II. Matériel

Cinq instruments ont été administrés aux sujets : L'Indice de Prédiction du Décrochage (IPD) tiré de la Trousse d'Évaluation des Décrocheurs Potentiels (TEDP) qui constitue notre indicateur de risque de décrochage scolaire, l'Échelle Multidimensionnelle de Motivation envers les Apprentissage Scolaire (EMMAS) qui permet de rendre compte de la motivation scolaire des élèves, le Profil des Perceptions de Soi à l'Adolescence (PPSA) qui mesure l'estime de soi des élèves dans différents domaines de la vie des adolescents et le Children's Depression Inventory (CDI) qui mesure l'intensité des symptômes dépressifs de l'enfant et de l'adolescent. Nous présentons dans ce chapitre l'ensemble des outils avec le cas échéant un aperçu des procédures mises en œuvre pour les adapter à notre population.

1. L'indice de prédiction du décrochage (IPD ; Janosz & Leblanc, 1997 ; Archambault & Janosz, 2009)

L'indice de prédiction du décrochage est un outil de dépistage et d'évaluation du risque de décrocher qui s'appuie sur les travaux qui ont conduit à l'élaboration de la Trousse d'Évaluation des Décrocheurs Potentiels (TEDP ; Janosz, Archambault, Lacroix, & Lévesque, 2007). Cette trousse permet de définir le profil du décrocheur potentiel à

partir de la typologie réalisée par Janosz et al. (2000) dans une optique de prévention. Elle permet également d'évaluer différents aspects de la motivation scolaire des élèves à risque de décrochage scolaire, leur processus décisionnel face au décrochage, leur investissement parascolaire et l'engagement scolaire des parents.

L'IPD a été élaboré à partir des études réalisées sur deux échantillons longitudinaux d'adolescents québécois qui ont mis en évidence le poids prépondérant du rendement scolaire, du retard scolaire et de l'engagement scolaire dans l'abandon des études au secondaire. La prise en compte de ces trois dimensions permettrait selon Janosz et al. (2000) de classer correctement environ 80 % des élèves (décrocheurs ou diplômés) de deux échantillons (Janosz & Leblanc, 2005). En s'appuyant sur ces études, les auteurs ont réduit l'outil à un auto-questionnaire composé de sept questions portant sur chacune de ces trois dimensions qui sont directement prédictive du risque de décrocher des élèves.

Dans le cadre de notre étude, nous avons adapté l'indice de prédiction du décrochage scolaire afin que cet outil québécois francophone puisse être proposé à des élèves de collège et de lycée en France¹. Dans un premier temps, et afin de nous rendre compte de la nécessité ou non de mettre en œuvre un travail d'adaptation de l'échelle, nous avons proposé la version originale de l'IPD à des élèves de collège et de lycée pour évaluer leur compréhension des 7 items qui le compose. Cette première phase a mis en évidence des difficultés de compréhension relatives à la fois aux différences linguistiques spécifiques au contexte scolaire québécois mais également des difficultés issues des différences portant sur l'organisation même de la scolarité au Canada (au niveau des indicateurs d'évaluation et de l'organisation du système scolaire du Québec)². Nous nous sommes donc appuyés sur les conseils fournis avec la TEDP et sur des travaux déjà réalisés sur l'adaptation des échelles composant l'IPD pour proposer aux élèves français un outil compréhensible et respectant la structure originale du questionnaire.

¹ Nous proposons dans la partie méthodologie une partie des modifications que nous avons apportées à l'échelle. Pour un aperçu complet les outils sont présentés en annexe.

² Cela n'est pas vrai pour l'ensemble des outils développés soit en France soit au Québec. L'utilisation de la version traduite du SPPA de Harter (1988) que nous utilisons pour mesurer l'estime de soi des élèves de notre échantillon montre que malgré des différences linguistiques évidentes, certains outils sont tout à fait compréhensibles pour les uns et pour les autres.

Le rendement scolaire est mesuré à l'aide de deux questions portant sur les notes moyennes des élèves en français et en mathématiques au cours de l'année. L'échelle de réponse originale demandait aux élèves d'indiquer leurs notes approximatives sur une échelle en 14 points (exemple : de 0 à 35 % ; de 36 % à 40 % ; de 41 % à 45 %, ... ; de 96 à 100 %). Le système de notation français reposant sur des évaluations sur 20 points, nous avons adapté l'échelle en prenant en compte cette caractéristique liée au contexte scolaire français. Dans le manuel de passation de la TEDP, Janosz, et al. (2007 ; p. 55) préconise de réaliser une adaptation en demandant aux élèves de se situer sur l'échelle originale en fonction de la perception qu'ils ont de leur rendement scolaire. Dans la mesure où la notation nous permettait de réaliser une échelle correspondante en 14 points, il nous a semblé plus judicieux de nous appuyer sur les notes reportées par les élèves que nous avons ensuite recoder en nous appuyant sur la version originale de l'IPD. (c'est-à-dire : de 0 à 7 ; 8 ; 9 ; ... ; 19 ; 20)¹. La consigne supplémentaire entre parenthèse présente dans la version originale n'apportant pas d'information supplémentaire, nous avons simplifié l'énoncé de ces deux items en supprimant la parenthèse.

¹ Selon Dickaußer et Planter (2005), les notes auto-rapportées corrélaient avec les notes officielles rapportées dans les registres institutionnels, ce qui leur confère un degré de validité suffisamment élevé pour pouvoir s'y fier.

VERSION ORIGINALE :

1. Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes moyennes en français (au meilleur de ta connaissance¹) ?
2. Au cours de cette année, quelles sont tes notes moyenne en mathématiques (au meilleur de ta connaissance) ?

VERSION ADAPTÉE :

- 1 bis. Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes moyennes en français ?
- 2 bis. Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes moyennes en mathématiques ?

Le retard scolaire est évalué à partir d'une seule question demandant à l'élève s'il a déjà répété une année scolaire sur une échelle en quatre points, et si oui combien d'années. Pour cette question, nous avons juste adapté le vocabulaire de la version originale afin de la franciser.

VERSION ORIGINALE :

3. As-tu déjà doublé une scolaire ?

VERSION ADAPTÉE :

- 3 bis. As-tu déjà redoublé ?

L'engagement scolaire est évalué quant à lui en s'appuyant sur une échelle déjà développée dans le questionnaire validé de Mesures de l'Adaptation Sociale et Personnelle pour les Adolescents Québécois (MASPAQ ; Le Blanc, 1998). Nous avons comme pour le rendement scolaire simplifié l'intitulé de l'énoncé de la question 6 du questionnaire de l'IPD. L'adaptation principale pour cette question concerne l'échelle de réponses qui faisait référence dans la version originale à des options d'orientations futures ne faisant pas partie de l'offre de formation française. Nous utiliserons également cette échelle indépendamment de l'IPD afin d'évaluer l'engagement scolaire des élèves et de l'analyser au regard des facteurs que nous souhaitons étudier dans notre étude.

¹ Ce qui signifie pour les élèves québécois qu'ils doivent répondre en indiquant la meilleure moyenne qu'ils ont obtenue au cours de l'année scolaire.

VERSION ORIGINALE :

6. Jusqu'à quel point est-ce important pour toi d'avoir de bonnes notes ?
7. Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller à l'école plus tard ?

VERSION ADAPTÉE :

- 6 bis. Pour toi, est-il important d'avoir de bonnes notes ?
- 7 bis. Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu aller à l'école plus tard ?

Nous avons ensuite proposé à nouveau l'échelle modifiée à des élèves de collège et de lycée afin d'évaluer leur compréhension du nouvel outil. Dans la mesure où cette compréhension était suffisamment satisfaisante, nous avons ensuite effectué une validation des qualités psychométriques de l'outil sur un échantillon restreint de collégiens et de lycéens en nous appuyant sur les indices de cohérence interne pour l'échelle d'engagement scolaire (alpha de Cronbach ; $\alpha = .65$) et la fidélité test-retest sur une période 15 jours ($r = .71$).

Ces indices nous informent que la cohérence interne de l'outil, si elle reste satisfaisante ($> .60$), est tout de même relativement faible et que la stabilité temporelle sur le court terme est bonne. À noter que les valeurs pour l'outil original sont respectivement de .74 pour l'alpha de Cronbach en ce qui concerne la cohérence interne de l'outil alors que la stabilité test-retest à quant à elle été évaluée sur 3 ans avec des indices de .75 de l'an 1 à l'an 2, de .74 de l'an à l'an 3, et de .71 de l'an 1 à l'an 3 (Archambault & Janosz, 2009).

L'indice de risque est ensuite calculé d'après la formule fournie par les auteurs pour le calcul des probabilités proposée par Janosz et Leblanc (1997) et qui s'appuie sur les poids des régressions des trois dimensions rendement, retard et engagement¹. D'après cette formule, plus le nombre d'années de retard est élevé, et plus le rendement et l'engagement scolaire sont faibles et plus un élève présentera une probabilité de décrocher élevée. Dans le cadre de cette étude et pour faciliter la compilation des

¹ $P = \exp ((\text{prend} + \text{peng} + \text{pret}) / (1 + \exp ((\text{prend} + \text{peng} + \text{pret}) + \text{cst}))$ où P = risque de décrocher ; prend, peng et pret = les scores aux échelles de rendement, engagement et retard scolaire, pondérés par les coefficients de régressions identifiées dans l'étude de Janosz, et al. (1997) ; cst = la constante du modèle de prédiction.

résultats des élèves interrogés, nous avons utilisé la version informatisée de la TEDP qui permet de calculer l'IPD en rentrant directement les réponses obtenues au questionnaire dans un logiciel compilant automatiquement les réponses des élèves au questionnaire¹.

2. Le Profil de Perception de Soi à l'Adolescence (PPSA ; Bouffard, Seidah, McIntyre, Boivin, Vezeau, & Cantin 2002)

Ce questionnaire comprend huit ou neuf sous-échelles en fonction de la manière dont les auteurs considèrent la sous-échelle en rapport avec l'estime de globale. Elle s'appuie sur le modèle de l'estime de soi développé par Harter (1988). L'ensemble des items est rédigé dans la forme définie par l'auteur dans la version originale de l'outil pour l'organisation des items, consécutive à l'élaboration de la première version du Self Perception Profile for Children (Harter, 1985). Cette forme de questionnaire vise à réduire les éventuels biais de réponse, en dépit d'une forte redondance de certains items qui est régulièrement mis en avant par les répondants.

Il est demandé aux sujets de répondre comme dans l'exemple ci-dessous en se situant d'un côté ou de l'autre de l'échelle en fonction de la manière dont ils s'évaluent par rapport aux autres jeunes de leur âge.

Exemple :

Certains jeunes préfèrent aller au cinéma dans leur temps libre		D'autres préfèrent ne pas aller au cinéma dans leur temps libre	
MAIS			
Vraiment comme moi	À peu près comme moi	À peu près comme moi	Vraiment comme moi
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¹ Une version sur CD-rom est disponible sur demande auprès des auteurs. Elle permet de calculer l'IPD et de compiler les résultats obtenus par les élèves lors de la passation de la TEDP.

Les neuf sous-échelles du questionnaire ont pour objectif de mesurer les différentes composantes de l'estime de soi en rapport avec les domaines de la vie des adolescents dans une version étendue et adaptée de la version pour enfant. Elle s'adresse aux adolescents scolarisés de 10 à 22 ans.

En reprenant la description générale de l'outil proposée par Bariaud (2006) dans son article qui présente largement le SPPA, nous pouvons dire que ce questionnaire auto-administré « permet d'évaluer le sentiment qu'a le jeune de « ses compétences ou son adéquation » dans huit domaines, ainsi que le sentiment qu'il a, globalement, de sa propre valeur en tant que personne ».

Dans la version originale, Harter (1985) évaluait l'estime de soi des enfants à partir de six sous-échelles en rapport avec différents domaines de la vie des enfants : la compétence scolaire, la compétence sportive, l'appréciation par les pairs, l'apparence physique, conduites auxquelles s'ajoute une évaluation de la valeur globale de soi¹. Dans sa version pour les adolescents, Harter a conservé un certain nombre d'items issus de la version destinée aux enfants, en adaptant certains énoncés au public et en ajoutant 3 sous-échelles soit l'estime de soi reliée aux amitiés profondes, l'estime de soi reliée aux monde du travail et l'estime de soi sentimentale² sous-échelles déjà existante (Bariaud, 2006).

La première sous-échelle évalue *l'estime de soi scolaire* ou compétence scolaire (scholastic competence)³ des adolescents (items 1, 10, 19, 28, 37). Cette sous-échelle s'attache à mesurer la perception que l'adolescent a de sa compétence ou de sa capacité (ability) dans le domaine scolaire.

¹ Voir Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-Caretta (1987) pour la version française.

² Les intitulés repris ici dans la description de l'outil sont ceux du document techniques fournit par Bouffard et al. (2002) disponible sur demande auprès de Thérèse Bouffard à : bouffard.therese@uqam.ca

³ Nous nous inspirons largement ici de la description développée dans l'excellent travail de Bariaud (2006) dans son article dédié exclusivement au SPPA, et qui décrit dans le détail chacune des sous-échelles de l'instrument.

Exemple :

Certains jeunes trouvent qu'ils sont aussi intelligents que les jeunes de leur âge		MAIS	D'autres n'en sont pas si sûrs et se demandent s'ils sont aussi intelligents	
Vraiment comme moi	À peu près comme moi		À peu près comme moi	Vraiment comme moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L'alpha de Cronbach est de .77 pour la version de Bouffard et al. (2002) et de .81 pour la version originale de Harter (1988), et la fiabilité test-retest est de .82.

La deuxième sous-échelle évalue *l'estime de soi sociale* des adolescents ou acceptation sociale (social acceptance) des adolescents (items 2, 11, 20, 29, 38). Elle évalue la manière dont l'adolescent se sent accepté ou se considère comme faisant partie de son groupe de pairs.

Exemple :

Certains jeunes trouvent difficile de se faire des ami(e)s		MAIS	D'autres jeunes trouvent très facile de se faire des ami(e)s	
Vraiment comme moi	À peu près comme moi		À peu près comme moi	Vraiment comme moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L'alpha de Cronbach est de .83 pour la version de Bouffard et al. (2002) et de .78 pour la version originale de Harter (1988), et la fiabilité test-retest est de .83.

La troisième sous-échelle évalue *l'estime de soi athlétique* des adolescents ou compétence athlétique (Athletic competence) des adolescents (items 3, 12, 21, 30, 39).

Elle s'attache à la perception que les adolescents ont de leurs capacités athlétiques en particulier dans le domaine du sport ou des activités physiques.

Exemple :

Certains jeunes réussissent très bien dans toutes sortes de sports		D'autres jeunes ne pensent pas être bons dans les sports	
MAIS			
Vraiment comme moi	À peu près comme moi	À peu près comme moi	Vraiment comme moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L'alpha de Cronbach est de .91 pour la version de Bouffard et al. (2002) et de .92 pour la version originale de Harter (1988), et la fiabilité test-retest est de .89.

La quatrième sous-échelle évalue *l'estime de soi corporelle* des adolescents ou apparence physique (physical appearance) (items 4, 13, 22, 31, 40). Elle évalue dans quelle mesure les adolescents sont satisfaits de leur corps, de leur apparence et de leur physique.

Exemple :

Certains jeunes ne sont pas contents de leur apparence		D'autres jeunes sont contents de leur apparence	
MAIS			
Vraiment comme moi	À peu près comme moi	À peu près comme moi	Vraiment comme moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L'alpha de Cronbach est de .91 pour la version de Bouffard et al. (2002) et de .86 pour la version originale de Harter (1988), et la fiabilité test-retest est de .81.

La cinquième sous-échelle évalue *l'estime de soi reliée au monde du travail* ou compétence dans le travail (job competence) des adolescents (items 5, 14, 23, 32, 41). Elle évalue comment les adolescents se jugent capable de réaliser des petits boulots.

Exemple :

Certains jeunes ont l'impression d'être prêts à bien accomplir un emploi à temps partiel		D'autres jeunes ont l'impression qu'ils ne sont pas tout à fait prêts à assumer un travail à temps partiel	
MAIS			
Vraiment comme moi	À peu près comme moi	À peu près comme moi	Vraiment comme moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L'alpha de Cronbach est de .73 pour la version de Bouffard et al. (2002) et de .74 pour la version originale de Harter (1988), et la fiabilité test-retest est de .72.

La sixième sous-échelle évalue *l'estime de soi sentimentale* ou attrait dans les relations amoureuses (Romantic appeal) des adolescents (items 6, 15, 24, 33, 42). Cette sous-échelle renvoie à la perception que les adolescents ont de leur capacité à être attrayants, amusants ou en capacité de lier des relations intimes.

Exemple :

Certains jeunes ont l'impression que s'ils deviennent amoureux de quelqu'un, cette personne va les aimer en retour		D'autres jeunes s'inquiètent de ne pas être aimés en retour par la personne dont ils seront amoureux	
MAIS			
Vraiment comme moi	À peu près comme moi	À peu près comme moi	Vraiment comme moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L'alpha de Cronbach est de .63 pour la version de Bouffard et al. (2002) et de .80 pour la version originale de Harter (1988), et la fiabilité test-retest est de .72.

La septième sous-échelle évalue *l'estime de soi reliée aux conduites et à la moralité* (behavioral conduct) des adolescents (items 7, 16, 25, 34, 43). Elle renvoie l'évaluation par les adolescents de leurs conduites et de leurs agissements.

Exemple :

Certains jeunes font habituellement les choses correctement		MAIS	D'autres jeunes ne font pas souvent les choses correctement	
Vraiment comme moi	À peu près comme moi		À peu près comme moi	Vraiment comme moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L'alpha de Cronbach est de .76 pour la version de Bouffard et al. (2002) et de .78 pour la version originale de Harter (1988), et la fiabilité test-retest est de .72.

La huitième sous-échelle évalue *l'estime de soi reliée aux amitiés profondes ou amitiés intimes* (close friendship) des adolescents (items 8, 17, 26, 35, 44). Elle s'intéresse à la manière avec laquelle les adolescents sont en capacité de se faire des amis intimes avec lesquels ils peuvent partager des secrets et des pensées.

Exemple :

Certains jeunes sont capables de se faire des ami(e)s intimes		MAIS	D'autres trouvent ça difficile de se faire des ami(e)s intimes	
Vraiment comme moi	À peu près comme moi		À peu près comme moi	Vraiment comme moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L'alpha de Cronbach est de .84 pour la version de Bouffard et al. (2002) et de .83 pour la version originale de Harter (1988), et la fiabilité test-retest est de .72.

La neuvième sous-échelles évalue *l'estime de soi générale* ou valeur globale de soi (global self-worth) des adolescents (items 9, 18, 27, 36, 45). Elle renvoie à l'évaluation que les adolescents ont de leurs valeurs en rapport avec la définition générale de l'estime de soi. Elle renvoie spécifiquement à la valeur de soi en tant que personne, et non pas à un domaine particulier de la vie des adolescents.

Exemple :

Certains jeunes sont souvent déçus d'eux-mêmes		D'autres jeunes sont habituellement satisfaits d'eux-mêmes	
MAIS			
Vraiment comme moi	À peu près comme moi	À peu près comme moi	Vraiment comme moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L'alpha de Cronbach est de .85 pour la version de Bouffard et al. (2002) et de .88 pour la version originale de Harter (1988), et la fiabilité test-retest est de .72.

En ce qui concerne notre échantillon, les résultats des analyses de cohérence interne en fonction des classes pour les élèves de collège et de lycée sont résumés dans le tableau 11. Parmi les résultats qui ont attirés notre attention, les problèmes de consistance interne sont cohérents avec les difficultés récurrentes que pose cette échelle dans le PPSA.

Tableau 11 - Cohérence interne (alpha de Cronbach) de chacun des domaines du PPSA

<i>Domaines</i>	<i>4ème</i> (<i>n</i> = 36)	<i>3ème</i> (<i>n</i> = 136)	<i>2nde</i> (<i>n</i> = 29)	<i>1ère</i> (<i>n</i> = 35)	<i>Tale</i> (<i>n</i> = 29)	<i>Globale</i> (<i>n</i> = 265)
Scolaire	.61	.74	.46	.85	.79	.72
Acceptation sociale	.70	.77	.85	.83	.55	.77
Athlétique	.83	.84	.87	.91	.90	.86
Apparence physique	.86	.88	.92	.92	.92	.89
Travail	.03	.37	.33	.66	.30	.37
Sentimental	.63	.50	.68	.70	.62	.61
Conduite / Moralité	.68	.64	.67	.75	.82	.69
Amitié profonde	.72	.78	.68	.88	.34	.76
Estime de soi générale	.78	.81	.84	.84	.88	.82

Pour chacune des sous-échelles les items sont codés de 1 à 4 en attribuant la note de 1 à l'évaluation la moins favorable et la note de 4 à l'évaluation la plus favorable¹. Afin de contrebalancer les réponses des sujets et éviter les biais liés aux réponses au hasard, certains items plus favorables peuvent se retrouver indifféremment sur la droite ou sur la gauche de l'échelle. Le calcul des scores à chaque sous-échelle est obtenu en calculant la moyenne pour chacun des 5 items de chaque domaine de l'estime de soi.

Nous utilisons dans cette étude le questionnaire dans la version originale telle qu'elle a été validée par Bouffard et al. (2002) après avoir pris soin de vérifier auprès d'un panel de collégiens et de lycéens la compréhension complète de chacun des items de la version canadienne francophone. Nous avons également proposé cette échelle à des chercheurs et des professionnels de l'éducation afin de tenir compte de leurs éventuelles remarques concernant la tournure des items. Au-delà, des remarques relevées généralement par les adolescents lors de l'administration de l'échelle en rapport avec la longueur du questionnaire et sa forte redondance, aucune difficulté liée à la langue n'a été relevé.

¹ Les items 1, 3, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 17, 19, 21, 23, 24, 25, 27, 29, 31, 33, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 45 doivent être recodés lors du dépouillement des questionnaires en inversant l'échelle.

La structure factorielle du PPSA a été soumise à une procédure d'analyse factorielle confirmatoire s'appuyant sur les travaux de Bouffard cités précédemment et qui sont à l'origine de la mise en évidence des 9 facteurs évoqués. L'analyse confirmatoire est différente de l'analyse factorielle exploratoire dans le sens où elle postule au préalable le modèle à tester et vérifie l'adéquation des données obtenues au modèle de base. Cette analyse a été réalisée à l'aide du logiciel AMOS 22 © d'IBM.

Les différents indicateurs retenus en plus de la significativité des paramètres estimés sont ceux qui semblent être les plus consensuels dans le cadre de l'analyse confirmatoire et que l'on retrouve le plus fréquemment dans les études de validation des outils psychométriques (Byrne, 1998). L'objectif étant de rendre compte de l'adéquation de nos données au modèle, nous présentons donc dans ces résultats, le ratio χ^2 /nombre de degré de liberté qui doit être inférieur ou égal à 3, le G.F.I. (Goodness of Fit Index) qui doit être supérieur ou égal à .90, le R.M.S.E.A. (Root Mean Square Error of Approximation) qui doit être égal à .05¹ et un C.N. (Critical N) de Hoelter qui doit être supérieur ou égal à 200 au seuil de .05.

Les résultats obtenus nous indiquent que nos données sont relativement limitées. Les indices globaux ne confirment complètement pas la structure de l'échelle pour notre échantillon de sujets : χ^2 /nombre de degré de liberté = 2,45 ; G.F.I. = .84 ; R.M.S.E.A. = .07 ; C.N. = 124.

La question se pose alors de la pertinence de l'utilisation de cet outil dans notre étude dans sa totalité et des biais éventuels pouvant être introduits en rapport avec l'inadéquation de nos données avec la structure factorielle de l'outil. Comme le PPSA constitue un outil largement utilisé pour l'évaluation de l'estime de soi, et comme il présente dans l'ensemble de ses études une grande fiabilité et une bonne validité de construit, nous avons malgré tout choisi de maintenir les résultats obtenus à l'aide de cet outil.

¹ En fonction des critères méthodologiques, il se peut que le seuil d'évaluation puisse monter jusqu'à .08 en ce qui concerne le R.M.S.E.A..

3. L'Échelle Multidimensionnelle de Motivation envers les Apprentissages Scolaires (EMMAS ; Monnard, Ntamakiliro, & Gurtner, 1999)

L'EMMAS s'appuie sur une approche componentielle de la mesure de la motivation scolaire (Gurtner, 2001 ; Monnard et al., 1999 ; Pintrich & De Groot, 1990) qui évalue sept dimensions de la motivation scolaire en fonction des matières et des contextes d'apprentissage (Ntamakiliro, Monnard, & Gurtner, 2000). Les études de validation ont été réalisées auprès d'élèves de 11 à 18 ans. Elle consiste en un questionnaire auto-administré de 31 items sur laquelle les élèves sont invités à répondre sur une échelle de likert à 7 niveaux. Les niveaux sont définis numériquement de 1 à 7, les extrêmes sont en plus définis verbalement (Monnard, Ntamakiliro, & Gurtner, 1999 ; Gurtner, Ntamakiliro, & Monnard, 1999)¹. Les scores des dimensions sont obtenus en calculant la moyenne de l'ensemble des items de chaque sous-échelle.

La première des sous-échelles s'intéresse à l'attrait de l'école des élèves (AE). Elle comprend 4 items (1, 16, 21, 25) évaluant l'intérêt global des élèves pour l'école. L'alpha de Cronbach pour cette sous-échelle est de .86, et la fidélité test-retest à deux semaines d'intervalle est de .91.

Exemple :

Ce qu'on fait à l'école me plaît.	Pas du tout							Tout à fait
	1	2	3	4	5	6	7	

La seconde, et la troisième sous-échelle évaluent le sentiment de compétence en mathématique (SCM) à travers 5 items (2, 8, 17, 22, 28), et le sentiment de compétence en français (SCF) à travers 5 items (4, 11, 14, 24, 29). Elles permettent de mesurer la manière dont les élèves se perçoivent individuellement et par rapport à la moyenne de la

¹ Les expressions utilisées sont en fonction des items : 1 pas du tout - 7 tout à fait ; beaucoup plus bas - beaucoup plus haut ; très faible - très grande ; très faibles - très bonnes ; tout à fait faux - tout à fait vrai ; jamais - toujours ; très peu - beaucoup.

classe dans les matières principales que sont le français et les mathématiques¹, et la manière dont ils évaluent leurs capacités dans ces deux matières scolaires. L'alpha de Cronbach pour ces deux sous-échelles sont respectivement de .95 pour le SCM et de .91 pour le SCF, et la fidélité test-retest à deux semaines d'intervalle est de .64 pour le SCM, et de .77 pour le SCF.

Exemple SCM :

Par rapport à la moyenne de ta classe en mathématiques, où est-ce que tu te situes ?	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> Beaucoup plus bas Beaucoup plus haut </div> <div style="display: flex; justify-content: center; gap: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">1</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">2</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">3</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">4</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">5</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">6</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">7</div> </div>
--	--

Exemple SCF :

Par rapport à la moyenne de ta classe en français, où est-ce que tu te situes ?	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> Beaucoup plus bas Beaucoup plus haut </div> <div style="display: flex; justify-content: center; gap: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">1</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">2</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">3</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">4</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">5</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">6</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">7</div> </div>
---	--

Les quatrième et cinquième sous-échelles évaluent la volonté des élèves d'apprendre les mathématiques (VAM) à travers 4 items (5, 12, 15 et 31) et la volonté des élèves d'apprendre le français (VAF) également à travers 4 items (6, 9, 20 et 27). Ces deux sous-échelles s'attachent à l'intérêt spécifique, à l'engouement et aux efforts que les élèves sont volontairement prêts à fournir pour ces deux matières en particulier. L'alpha de Cronbach pour ces deux sous-échelles sont respectivement de .83 pour la VAM et de .94 pour la VAF, et la fidélité test-retest à deux semaines d'intervalle est de .91 pour le VAM, et de .88 pour la VAF.

Exemple VAM :

Combien d'efforts es-tu prêt-e à consacrer aux mathématiques ?	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> Très peu Beaucoup </div> <div style="display: flex; justify-content: center; gap: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">1</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">2</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">3</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">4</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">5</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">6</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">7</div> </div>
--	---

¹ On trouvera dans l'article de Genoud, Ruiz et Gurtner (2009) une reprise de ces deux échelles adaptées pour évaluer des dimensions plus globales pour évaluer le sentiment de compétence global des élèves en rapport avec leur rendement scolaire.

Exemple VAF :

Je suis prêt-e à travailler dur en français.	Pas du tout							Tout à fait
		1	2	3	4	5	6	7

La sixième sous-échelle évalue l'utilité perçue des mathématiques, du français et de l'école en général (UPEMF) pour les élèves. Elle comprend 6 items (3, 10, 13, 18, 23, 26). Elle permet d'évaluer l'importance que les élèves donne à l'école, au français et mathématiques pour leur futur, leur réussite ou encore leur insertion professionnelle. L'alpha de Cronbach pour cette sous-échelle est de .76, et la fidélité test-retest à deux semaines d'intervalle est de .80.

Exemple :

Quelle est l'utilité du français pour ton avenir?	Très faible							Très grande
		1	2	3	4	5	6	7

La septième sous-échelle évalue l'état d'anxiété envers l'apprentissages des mathématiques et du français (EAEMF) . Elle comprend 3 items (7, 19, 30). Elle permet de mesurer l'état émotionnel des élèves en situation d'apprentissage et comment ceux-ci appréhendent les situations d'évaluation. L'alpha de Cronbach pour cette sous-échelle est de .72, et la fidélité test-retest à deux semaines d'intervalle est de .88.

Exemple :

Je me fais du souci pour les contrôles de mathématiques.	Jamais							Toujours
		1	2	3	4	5	6	7

Une première analyse s'est intéressée à l'étude des corrélations inters-items appartenant à chacune des sept dimensions de l'EMMAS :

Tableau 12 - Cohérence interne (alpha de Cronbach) de chacune des composantes de l'EMMAS

<i>Composantes</i>	<i>4ème</i> <i>(n = 36)</i>	<i>3ème</i> <i>(n = 136)</i>	<i>2nde</i> <i>(n = 29)</i>	<i>1ère</i> <i>(n = 35)</i>	<i>Tale</i> <i>(n = 29)</i>	<i>Total</i> <i>(n = 265)</i>
AE	.73	.85	.88	.88	.89	.85
SCM	.91	.92	.94	.92	.97	.93
SCF	.85	.88	.86	.90	.91	.88
VAM	.76	.86	.88	.68	.91	.86
VAE	.88	.94	.89	.96	.85	.93
UPEMF	.59	.73	.50	.73	.60	.70
EAEMF	.71	.68	.68	.34	.78	.68

Nous avons donc dans un premier temps construit le modèle complet prenant en compte les sept dimensions de l'EMMAS. Comme pour le SPPA, les indices globaux d'ajustement ne confirment pas la structure formée par le modèle testé avec des valeurs très limites : $\chi^2/\text{nombre de degré de liberté} = 2,80$; G.F.I. = .91 ; R.M.S.E.A. = .08 ; C.N. = 106.

Afin de tenter d'améliorer les critères du modèles nous nous sommes appuyés sur la méthode de l'ajout des termes de covariances entre certains termes d'erreur du modèle de base pour voir si l'ajustement s'en trouvait améliorer, cependant cette procédure ne s'est pas révélée plus concluante ou du moins à la marge. De plus, l'ajout des covariances entre certains termes reste controversée puisqu'elle validerait des modèles de façon artificielle (Breckler, 1990 ; Blanchard, Vignaud, Lallemand, Dosnon, & Wach, 1997 ; Byrne, 1998 ; Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989). Malgré cela, afin de vérifier nos résultats comparativement à ceux de l'étude de la validation originale, nous avons choisi de supprimer du modèle de base l'échelle relative à l'état d'anxiété et de tester l'échelle en 6 dimensions. Si cette solution a amélioré l'ajustement de nos données les résultats restent encore limite, les valeurs des différents indicateurs

restent à des niveaux limites : $\chi^2/\text{nombre de degré de liberté} = 2,12$; G.F.I. = .95 ; R.M.S.E.A. = .07 ; C.N. = 174.

Comme pour le PPSA, nous avons cependant gardé l'ensemble des échelles afin de vérifier nos hypothèses relatives à la motivation scolaire des élèves en raison des bonnes qualités métrologiques généralement observées lors de l'utilisation de l'échelle.

4. Le Children's Depression Inventory (CDI ; Kovacs, 1981, 1982)

Le Children's Depression Inventory (CDI ; Kovacs, 1981, 1982) est un des outils d'évaluation des symptômes dépressifs les plus utilisés, les plus cités et les plus étudiés dans le monde auprès des enfants et des adolescents (Cole & Martin, 2005 ; Goldstein & Hersen, 1984 ; Kazdin, 1981 ; Sailor, Finch, Spirito, & Bennett, 1984 ; Tischer & lang, 1983). Le CDI a été élaboré à partir du Beck Depression Inventory (BDI ; Beck & Beamesderfer, 1974), lequel a été révisé et étendu spécifiquement pour construire une mesure valide de la dépression chez l'enfant et l'adolescent.

Il peut être administré à des enfants et à des adolescents scolarisés de 7 à 17 ans maîtrisant suffisamment la lecture pour répondre à l'ensemble des questions. Cependant il n'existe pas de contre-indication pour une utilisation auprès d'enfants plus jeunes si les conditions de passation sont adaptées ou avec des jeunes gens de plus de 17 ans dans la mesure où ceux-ci sont toujours scolarisés. La version actuelle du CDI a été élaborée en 1977 (Kovacs & Beck, 1977) à partir de deux versions originales pour lesquelles Kovacs a modifié les scores, les contenus et l'échelle pour que l'outil soit le plus adapté à l'évaluation de la dépression pour les enfants et les adolescents. Nous utilisons, pour notre part, dans cette étude la version française traduite et validée par Moor et Mack (1982).

Le CDI comprend 27 items évaluant les différentes dimensions de la symptomatologie dépressive telles que les aspects émotionnels, cognitif, psychomoteur, et motivationnels des enfants et des adolescents (Shaver & Brennan, 1991). Elle se présente sous la forme d'un auto-questionnaire composé de groupes de trois phrases décrivant, pour un aspect de la vie quotidienne du jeune en particulier, un symptôme dépressif se déclinant sur trois niveaux d'intensité.

Exemple :

- ☐ Je suis triste de temps en temps
- ☐ Je suis triste très souvent
- ☐ Je suis triste tout le temps

On retrouve cependant dans la littérature un nombre important d'études ne prenant pas en compte l'ensemble des 27 items initiaux de la version originale mais seulement 26 comme l'indiquent Twenge et Nolen-Hoeksema (2002) dans leur revue de littérature. C'est le cas par exemple de l'étude menée par Cole et Martin (2005). Ces études suppriment l'item n°9. Cet item évalue si le sujet a déjà pensé au suicide (« Je ne pense pas à me tuer » ; « Je pense à me tuer mais je ne le ferai pas » ; « Je veux me tuer »). Le CDI étant la plupart du temps administré au sein des institutions scolaires, cet item est mal perçu par les responsables éducatifs et les chercheurs se sont adaptés à cette difficulté.

Les différentes qualités psychométriques de l'outil original varient en fonction des échantillons. On retrouve des indices de consistance interne allant de .71 à .89 pour le score total et un indice de fidélité test-retest de .60 à deux semaines (Bouvard, 2008)¹. Pour notre part, l'indice de consistance interne dans notre étude est satisfaisant ($\alpha = .79$). Les études réalisées avec une structure à 26 items révèle un haut degré de consistance interne ($\alpha = .89$) par exemple dans une étude réalisée par Cole et Jordan, 1995.

Le CDI peut être proposé en passation individuelle ou en petit groupe. Dans la consigne, il est important de rappeler aux enfants et aux adolescent que les questions portent sur une appréciation subjective des ces sentiments et de ses idées au cours des deux dernières semaines. L'échelle de cotation du CDI établit des scores variant sur échelle une de 0 à 2 pour chacun des items de l'inventaire. Une note de 0 à l'item renvoie à une intensité faible ou nulle de la symptomatologie dépressive alors qu'une note de 2 est liée à une plus forte intensité du symptôme pour le sujet. Si un sujet coche deux cases à un

¹ Le score total est obtenu en additionnant les notes obtenues à chacun des items de l'inventaire

item, on prendra seulement en compte dans la cotation la réponse qui correspond à l'intensité de la dépression la plus élevée.¹

Enfin, certains auteurs s'accordent pour établir un point de coupure correspondant au score total de 15 pour évoquer un état dépressif (Asarnow & Carlson, 1985 ; Cole & martin, 2005). En ce qui la concerne, Kovacs s'appuie sur un point de coupure correspondant à un score total de 19 pour la version complète et l'on retrouve dans la littérature des auteurs qui se base sur un point de coupure à 13. Cette confusion dans le choix du score limite pour l'évaluation des états dépressifs a conduit Matthey et Petrovsky (2002) à évaluer la pertinence de ses choix dans l'utilisation du CDI. Ils concluent dans leur étude à la nécessité d'utiliser en définitive le CDI dans une dimension continue en le considérant à l'instar d'autres auteurs ayant mis en avant ces limites plus comme un indicateur de détresse psychologique que comme un outil diagnostique des états dépressifs.

¹ Il est important de veiller à inverser l'échelle de cotation pour les 12 items suivants : 2, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 18, 24 et 25.

RÉSULTATS

A. Statistiques descriptives¹

1. Rendement scolaire en mathématiques et en français

Les élèves interrogés ont répondu à plusieurs questions leur demandant de donner leurs résultats moyens en français et en mathématiques. Nous avons également calculé la moyenne des résultats en français et en mathématiques en fonction du sexe et de l'établissement fréquenté par les élèves.

Sur l'ensemble de l'échantillon, les adolescents se différencient au niveau de leurs résultats en français et en mathématiques. Les filles présentent de meilleurs résultats en français ($M = 11.49$, $ET = 3.18$) que les garçons ($M = 10.63$, $ET = 2.81$), $t(263) = 2.31$, $p = .02$, alors qu'à l'inverse les garçons présentent des meilleurs résultats en mathématiques ($M = 11.50$, $ET = 4.33$) que les filles ($M = 10.46$, $ET = 3.97$), $t(263) = -2.03$, $p = .04$.

Tableau 13 - Moyennes des résultats en français, en mathématiques et moyenne des deux matières de l'ensemble des élèves

	Garçons		Filles	
	M	ET	M	ET
Moyenne français	10.63	2.81	11.49	3.18
Moyenne mathématiques	11.50	4.33	10.46	3.97
Moyenne M/F ²	11.06	3.15	10.98	3.11

Ces différences s'annulent lorsque l'on s'intéresse aux résultats moyens en français et en mathématiques (Moyenne M/F), $t(263) = -.23$, *ns*. Les moyennes des élèves de l'échantillon sont présentées dans le tableau 13.

¹ Les histogrammes pour l'IPD et le score de dépression, et le tableau de synthèse des moyennes pour chaque score sont présentés en annexe.

² Mathématiques/Français.

Tableau 14 - Moyennes des résultats en français, en mathématiques et moyenne des deux matières des élèves de Lycée

	Garçons		Filles	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
Moyenne français	10.12	2.41	9.71	2.89
Moyenne mathématiques	12.10	4.17	10.20	4.06
Moyenne M/F	11.11	3.02	9.95	2.78

Si l'on s'intéresse aux différences en fonction de l'établissement scolaire fréquenté par les élèves, on ne retrouve pas de différence entre les filles et les garçons excepté en ce qui concerne les élèves de lycée au sein duquel les garçons présentent de meilleurs résultats en mathématiques ($M = 12.10$, $ET = 4.17$) que les filles ($M = 10.20$, $ET = 4.06$), $t(91) = -2.21$, $p = .03$.

Tableau 15 - Moyennes des résultats en français, en mathématiques et moyenne des deux matières des élèves de collège (ZEP)

	Garçons		Filles	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
Moyenne français	11.08	3.21	12.19	3.14
Moyenne mathématiques	11.93	4.66	10.76	4.14
Moyenne M/F	11.50	3.46	11.48	3.33

Tableau 16 - Moyennes des résultats en français, en mathématiques et moyenne des deux matières des élèves de collège

	Garçons		Filles	
	M	ET	M	ET
Moyenne français	10.96	2.85	12.16	2.83
Moyenne mathématiques	9.65	3.74	10.21	3.6
Moyenne M/F	10.31	2.85	11.18	2.87

2. Retard scolaire

Les filles sont plus nombreuses que les garçons à avoir redoublé. Cependant cette différence n'est pas significative (14.72 % vs 11.70 % ; $\chi^2(1) = .00$, *ns*). Les sujets des deux sexes ne se différencient pas quant au nombre d'années redoublées ($t < 1$).

3. Scores d'estime de soi

Les moyennes des scores aux différentes sous-échelles du PPSA sont toutes significativement plus élevées que les scores qui correspondent au point de coupure de 2.5 qui constitue le seuil minimal d'une bonne évaluation de compétence dans un domaine en particulier (Scolaire, $t(264) = 13.28$, $p < .001$; Social, $t(264) = 13.72$, $p < .001$; Athlétique, $t(264) = 12.77$, $p < .001$; Corporel, $t(264) = 12.68$, $p < .001$; Travail, $t(264) = 12.92$, $p < .001$; Sentimental, $t(264) = 13.06$, $p < .001$; Moral, $t(264) = 14.05$, $p < .001$; Amitiés, $t(264) = 14.63$, $p < .001$; Général, $t(264) = 14.24$, $p < .001$).

4. Scores de dépression

La moyenne du score de dépression diffère significativement du score qui correspond à un point de coupure de 19 à l'échelle d'évaluation des symptômes de dépression de l'enfant et de l'adolescent ($M = 13.05$, $ET = 6.25$), $t(151) = -11.75$, $p < .001$. Cependant cette moyenne du score de dépression ne diffère pas du point de coupure correspondant à un seuil pathologique si l'on considère un seuil de 13 ($t < 1$) (Kovacks, 1992).¹

La question du point de coupure se pose ici de manière évidente dans la mesure où comme le révèle les auteurs qui ont travaillé sur l'outil, ses qualités discriminantes dans le cadre de l'évaluation clinique de la dépression reste limitées. Pour être précis, en fonction du point de coupure choisi, les élèves de notre échantillon peuvent être soit considérés comme dépressif, soit comme non dépressifs.

¹ Cette différence est inhérente aux difficultés relevées par Matthey et Petrovsky (2002) qui considèrent qu'il est compliqué de déterminer le choix du bon point de coupure pour le Children's Depression Inventory et qu'il convient d'utiliser l'échelle de mesure de la dépression comme un indicateur continu d'évaluation de la détresse psychologique.

5. Probabilité de décrocher

La moyenne des scores à l'indice de prédiction du décrochage scolaire est de .55 (ET = .32), ce qui correspond à une probabilité de 55 % en moyenne de décrocher de l'école. Ce résultat est élevé au regard des études antérieures. Cela semble indiquer que notre échantillon serait plus à risque en moyenne que les échantillons canadiens.

Plus précisément, nos analyses indiquent que la médiane de l'échantillon correspond à un score de .58. De plus, si l'on regarde plus précisément les quartiles, 25 % des élèves interrogés présenteraient une probabilité de décrocher supérieur ou égale à .87¹. Si l'on se base sur les différents scores de coupure définis par Janosz et al. (2007), ces résultats mettent en évidence une surreprésentation des élèves à risque dans notre échantillon. En particulier, nous portons notre attention sur la proportion d'élèves qui reportent un risque très élevé de décrocher (> .80). Ces derniers représentent à eux seuls plus de 35 % des élèves interrogés dans notre étude².

6. Scores de motivation scolaire

Les résultats moyens des élèves aux différentes sous-échelles de l'EMMAS nous indiquent que les scores des élèves sont relativement supérieurs à la moyenne des scores généralement observés dans les recherches ayant utilisé l'EMMAS pour évaluer la motivation scolaire des élèves sans que nous puissions déterminer de différence par rapport à un point de coupure ou à une norme établie puisque l'échelle n'en possède pas.

¹ L'histogramme des résultats est présenté en annexe

² Afin qu'un élève puisse être classé en fonction de la typologie des décrocheurs potentiels le logiciel prend comme point de coupure le score de 0,35. Ce score impliquerait donc que plus de 65 % des élèves de notre échantillon seraient potentiellement à risque de décrochage.

B. Analyses des prédicteurs du risque de décrocher au collège et au lycée

Le premier objectif de cette étude était de rendre compte des variables en rapport avec le vécu scolaire des élèves, et de celles relatives à la vie affective des adolescents et des adolescentes en étudiant les différences qui pouvaient apparaître entre les uns et les autres à la fois en fonction du sexe des élèves, mais également en fonction de leur âge. Pour cela, nous nous sommes attachés à l'ensemble des variables indépendantes et dépendantes de notre étude pour tester les différences éventuelles sur l'ensemble des dimensions retenues, à savoir l'ensemble des composantes de la motivation scolaire des élèves mesurées par l'EMMAS, l'ensemble des domaines de l'estime de soi mesurés par le PPSA, au score de dépression mesuré par le CDI ainsi qu'à l'engagement scolaire des élèves et à la probabilité de décrocher mesurée par la TEDP.

1. Analyses multivariées et univariées des différents domaines de l'estime de soi en fonction de l'âge et du sexe des élèves

Afin de tester nos hypothèses selon lesquelles le niveau d'estime de soi se distinguerait selon l'âge et le sexe des élèves interrogés, nous avons réalisé des analyses de variance multivariées (MANOVA) et univariées (ANOVA) à l'aide du logiciel d'analyse statistique, IBM SPSS[®] version 21. Nous avons réalisé des analyses de variance factorielles afin de tester les effets principaux du sexe et de l'âge et les interactions éventuelles entre ces deux variables indépendantes. Dans la mesure où nous souhaitons observer l'évolution des niveaux d'estime de soi en fonction de l'âge, nous avons créé deux catégories d'élèves tirés de notre échantillon en construisant une catégorie « moins de 15 ans » et une catégorie « plus de 15 ans ». Bien que cette discrétisation des variables continues soit discutée sur le plan méthodologique (Cadario & Parguel, 2012), elle correspond dans le cadre de notre étude à la fois à l'âge médian de notre échantillon comme cela est conseillé lors de ce type de catégorisation d'une variable continue, et plus concrètement à l'âge d'entrée en 2^{nde} des élèves du secondaire la plupart du temps.

Tableau 17 – Moyennes et écart-types des scores d'estime de soi en fonction du sexe et de l'âge des élèves

<i>Domaines</i>	Garçons (<i>N</i> = 118)				Filles (<i>N</i> = 147)			
	- de 15 ans		+ de 15 ans		- de 15 ans		+ de 15 ans	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
Scolaire	2.89	.40	2.89	.37	2.73	.31	2.71	.36
Acceptation sociale	2.90	.41	2.90	.37	2.75	.31	2.73	.36
Athlétique	2.90	.41	2.89	.38	2.72	.32	2.70	.36
Apparence physique	2.88	.41	2.89	.38	2.72	.32	2.71	.36
Travail	2.88	.41	2.89	.37	2.73	.32	2.71	.35
Sentimental	2.88	.41	2.89	.38	2.73	.32	2.72	.35
Conduite / Moralité	2.90	.42	2.90	.38	2.76	.32	2.74	.34
Amitié profonde	2.89	.42	2.91	.38	2.78	.31	2.76	.34
Estime de soi générale	2.89	.42	2.91	.39	2.77	.32	2.75	.35

Une première analyse globale a été effectuée sur l'ensemble des domaines relatifs à l'estime de soi des adolescents et des adolescentes, prenant en compte l'estime de soi dans le domaine scolaire, social, athlétique, de l'apparence physique, du travail, sentimental, dans le domaine des conduites et de la moralité, des amitiés profondes et de l'estime de soi générale. Les résultats des analyses multivariées (Trace de Pillai) montrent un effet significatif du sexe, $F(9, 255) = 9.84, p < .001$. Cependant, les analyses menées ne permettent pas de conclure à un effet significatif de l'âge bien que le seuil relevé soit faible $F(9, 255) = 1.74, p = .08$. L'interaction entre le sexe et l'âge n'atteint pas non plus le seuil de signification $F(9, 255) = .56, ns$. La taille de l'effet pour le facteur sexe atteint une valeur élevée à 25,9 %.

a. Estime de soi dans le domaine scolaire

En ce qui concerne les scores sur la sous-échelle du PPSA relative à l'estime de soi dans le domaine scolaire, nous constatons un effet principal en ce qui concerne le sexe qui nous indique que les garçons ont une estime d'eux-mêmes plus élevée que les filles dans ce domaine, $F(1, 261) = 13.83, p < .001$. Les analyses ne révèlent cependant pas d'effet principal en ce qui concerne l'âge des élèves $F(1, 261) = .06, ns$, ni d'interaction entre

les deux facteurs $F(1, 261) = .06$, *ns.* La taille de l'effet en ce qui concerne le sexe des élèves peut être considérée comme moyenne à 5 %.

Tableau 18 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signifiante des variables associées à l'estime de soi des adolescents dans le domaine scolaire

	Source	<i>ddl</i>	F	η	p
<i>Scolaire</i>					
	Sexe (S)	1	13.83**	.05	.00
	Age (A)	1	.06	.00	.80
	S \times A	1	.06	.00	.80

[†] $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$ [†]

b. Estime de soi dans le domaine des relations sociales

Concernant les scores des élèves dans le domaine des relations sociales, nous constatons un effet principal en ce qui concerne le facteur sexe, démontrant que les garçons montrent une meilleure estime d'eux-mêmes dans ce domaine par rapport aux filles, $F(1, 261) = 12.44$, $p < .01$. Les analyses ne révèlent cependant pas d'effet principal en ce qui concerne l'âge des élèves $F(1, 261) = .05$, *ns.*, ni d'interaction entre les deux facteurs $F(1, 261) = .06$, *ns.* La taille de l'effet en ce qui concerne le sexe des élèves peut être considérée comme moyenne à 5 %.

Tableau 19 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signifiante des variables associées à l'estime de soi des adolescents dans le domaine des relations sociales

	Source	<i>ddl</i>	F	η	p
<i>Social</i>					
	Sexe (S)	1	12.44**	.05	.00
	Age (A)	1	.05	.04	.80
	S \times A	1	.06	.00	.81

[†] Par soucis de simplification, nous ne reproduisons pas pour l'ensemble des tableaux les seuils de significativité qui correspondent à ceux du tableau 18 pour l'ensemble des analyses de variance.

Tableau 20 - Moyennes et écart-types des scores aux sous-échelles d'estime de soi du PPSA en fonction du sexe des élèves

<i>Domaines</i>	Garçons (<i>N</i> = 118)		Filles (<i>N</i> = 147)	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
Scolaire	2.89	.38	2.72	.33
Acceptation sociale	2.90	.38	2.74	.34
Athlétique	2.89	.39	2.71	.34
Apparence physique	2.88	.38	2.71	.34
Travail	2.88	.39	2.72	.34
Sentimental	2.88	.39	2.73	.33
Conduites / Moralité	2.90	.39	2.75	.33
Amitiés profondes	2.90	.39	2.77	.33
Estime de soi générale	2.91	.40	2.76	.34

c. Estime de soi dans le domaine des capacités athlétiques

Les scores des élèves dans le domaine des capacités athlétiques nous permettent de constater un effet principal en ce qui concerne le facteur sexe démontrant que les garçons montrent une meilleure estime d'eux-mêmes dans ce domaine par rapport aux filles, $F(1, 261) = 16.12$, $p < .01$. Les analyses ne révèlent cependant pas d'effet principal en ce qui concerne l'âge des élèves $F(1, 261) = .14$, *ns.*, ni d'interaction entre les deux facteurs $F(1, 261) = .02$, *ns.* La taille de l'effet en ce qui le sexe des élèves peut être considérée comme moyenne à 6 %.

Tableau 21 - Valeur de *F*, taille de l'effet et degré de signifiante des variables associées à l'estime de soi des adolescents dans le domaine des capacités athlétiques

	Source	<i>ddl</i>	<i>F</i>	η	<i>p</i>
<i>Athlétique</i>					
	Sexe (S)	1	16.12**	.06	.00
	Âge (A)	1	.14	.00	.71
	S × A	1	.02	.00	.88

d. Estime de soi dans le domaine de l'apparence physique

En ce qui concerne les scores sur la sous-échelle du PPSA relative à l'estime de soi dans le domaine de l'apparence physique, nous constatons un effet principal du facteur sexe nous indiquant que les garçons ont une estime d'eux-mêmes plus élevée que les filles dans ce domaine, $F(1, 261) = 13.36, p < .001$. Les analyses ne révèlent cependant pas d'effet principal en ce qui concerne l'âge des élèves $F(1, 261) = .01, ns.$, ni d'interaction entre les deux facteurs $F(1, 261) = .05, ns.$ La taille de l'effet en ce qui concerne le sexe des élèves peut être considérée comme moyenne à 5 %.

Tableau 22 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signifiante des variables associées à l'estime de soi des adolescents dans le domaine de l'apparence physique

	Source	ddl	F	η	p
<i>Apparence physique</i>					
	Sexe (S)	1	13.36**	.05	.00
	Age (A)	1	.01	.00	.92
	S \times A	1	.05	.00	.82

e. Estime de soi dans le domaine du travail

Concernant les scores des élèves dans le domaine du travail, nous constatons un effet principal en ce qui concerne le facteur sexe démontrant que les garçons montrent un sentiment de compétence plus élevé que les filles en rapport avec leur capacité à accomplir des petits jobs, $F(1, 261) = 12.80, p < .01$. Les analyses ne révèlent cependant pas d'effet principal en ce qui concerne l'âge des élèves $F(1, 261) = .00, ns.$, ni d'interaction entre les deux facteurs $F(1, 261) = .08, ns.$ La taille de l'effet en ce qui concerne le sexe des élèves est moyenne à 5 %.

Tableau 23 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signifiante des variables associées à l'estime de soi des adolescents dans le domaine du travail

	Source	<i>ddl</i>	F	η	p
<i>Travail</i>					
	Sexe (S)	1	12.80**	.05	.00
	Age (A)	1	.00	.00	.95
	S \times A	1	.08	.00	.78

f. Estime de soi dans le domaine des relations sentimentales

En ce qui concerne les scores sur la sous-échelle du PPSA relative à l'estime de soi dans le domaine des relations sentimentales, nous constatons un effet principal en ce qui concerne le sexe nous indiquant que les garçons ont une estime d'eux-mêmes plus élevée que les filles dans ce domaine, $F(1, 261) = 11.67$, $p < .001$. Les analyses ne révèlent cependant pas d'effet principal en ce qui concerne l'âge des élèves $F(1, 261) = .00$, *ns.*, ni d'interaction entre les deux facteurs $F(1, 261) = .05$, *ns.* La taille de l'effet en ce qui concerne le sexe des élèves peut être considérée comme moyenne à 4 %.

Tableau 24 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signifiante des variables associées à l'estime de soi des adolescents dans le domaine des relations sentimentales

	Source	<i>ddl</i>	F	η	p
<i>Sentimental</i>					
	Sexe (S)	1	11.67**	.04	.00
	Age (A)	1	.00	.00	.71
	S \times A	1	.05	.00	.83

g. Estime de soi dans le domaine des conduites et de la moralité

En ce qui concerne les scores sur la sous-échelle du PPSA relative à l'estime de soi dans le domaine des conduites et de la moralité, nous constatons un effet principal en ce qui concerne le sexe qui nous indique que les garçons ont une estime d'eux-mêmes plus élevée que les filles dans ce domaine, $F(1, 261) = 13.83$, $p < .001$. Les analyses ne révèlent cependant pas d'effet principal en ce qui concerne l'âge des élèves $F(1, 261)$

= .01, *ns.*, ni d'interaction entre les deux facteurs $F(1, 261) = .06$, *ns.* La taille de l'effet en ce qui concerne le sexe des élèves peut être considérée comme faible à moyenne à 4 %.

Tableau 25 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signifiante des variables associées à l'estime de soi des adolescents dans le domaine des conduites et de la moralité

	Source	<i>ddl</i>	F	η	p
<i>Conduites / Moralité</i>					
	Sexe (S)	1	10.58**	.04	.00
	Age (A)	1	.01	.00	.92
	S \times A	1	.06	.00	.82

Tableau 26 - Moyennes et écart-types des scores aux sous-échelles d'estime de soi du PPSA en fonction de l'âge des élèves

<i>Domaines</i>	Moins de 15 ans (N = 115)		Plus de 15 ans (N = 150)	
	M	ET	M	ET
Scolaire	2.79	.35	2.80	.37
Acceptation sociale	2.80	.36	2.81	.38
Athlétique	2.79	.36	2.79	.38
Apparence physique	2.78	.37	2.80	.38
Travail	2.78	.36	2.80	.37
Sentimental	2.79	.36	2.80	.37
Conduite / Moralité	2.81	.36	2.82	.37
Amitié profonde	2.82	.36	2.83	.37
Estime de soi générale	2.82	.37	2.83	.38

h. Estime de soi dans le domaine de l'amitié profonde

En ce qui concerne les scores sur la sous-échelle du PPSA relative à l'estime de soi dans le domaine de l'amitié profonde, nous constatons un effet principal en ce qui concerne le sexe nous indiquant que les garçons ont une estime d'eux-mêmes plus élevée, leur

donnant un sentiment de compétence plus grand que les filles pour nouer des liens d'amitié avec les autres adolescents, $F(1, 261) = 8.38, p < .001$. Les analyses ne révèlent cependant pas d'effet principal en ce qui concerne l'âge des élèves $F(1, 261) = .00, ns.$, ni d'interaction entre les deux facteurs $F(1, 261) = .10, ns.$ La taille de l'effet en ce qui concerne le sexe des élèves peut être considérée comme moyenne puisqu'elle est de 4 %.

Tableau 27 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signifiante des variables associées à l'estime de soi des adolescents dans le domaine de l'amitié profonde

	Source	<i>ddl</i>	F	η	p
<i>Amitiés profondes</i>					
	Sexe (S)	1	8.38**	.03	.00
	Age (A)	1	.00	.00	.93
	S \times A	1	.10	.00	.75

i. Estime de soi générale

En ce qui concerne les scores sur la sous-échelle du PPSA relative à l'estime de soi générale, nous constatons un effet principal en ce qui concerne le sexe nous indiquant que les garçons ont une estime globale d'eux-mêmes plus élevée que les filles ce qui montrent qu'ils s'évaluent plus positivement qu'elles de manière générale, $F(1, 261) = 9.71, p < .001$. Les analyses ne révèlent cependant pas d'effet principal en ce qui concerne l'âge des élèves $F(1, 261) = .00, ns.$, ni d'interaction entre les deux facteurs $F(1, 261) = .08, ns.$ La taille de l'effet en ce qui concerne le sexe des élèves peut être considérée comme moyenne à 4 %.

Tableau 28 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signifiante des variables associées à l'estime de soi générale des adolescents

	Source	<i>ddl</i>	F	η	p
<i>Estime de soi générale</i>					
	Sexe (S)	1	9.71**	.04	.00
	Age (A)	1	.00	.00	.98
	S \times A	1	.08	.00	.79

j. Analyses des corrélations entre les différents domaines de l'estime de soi

Nous avons effectué des analyses des corrélations des différents domaines de l'estime de soi afin d'étudier les corrélations entre les scores des élèves en fonction du sexe. Les résultats sont présentés dans le tableau 29.

Tableau 29 - Corrélations entre les différents domaines de l'estime de soi du PPSA pour les filles et pour les garçons

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Scolaire	-	-.21	.09	.20*	.26*	.22**	.32**	.07	.28**
2. Acceptation sociale	.13	-	.34**	.33**	.15	.37**	-.18	.24**	.53**
3. Athlétique	.11	.49**	-	.31**	.07	.16	.015	-.01	.31**
4. Apparence physique	.18*	.49**	.39**	-	.19*	.37**	.13	-.11	.68**
5. Travail	.23*	.17	.16	.21*	-	.16	.22**	.13	.25**
6. Sentimental	.08	.55**	.37**	.33**	.33**	-	.19*	.13	.46**
7. Conduite / Moralité	.46**	.07	.06	.29**	.29**	.19*	-	.10	.29**
8. Amitié profonde	.03	.42**	.19*	.19*	.25**	.39**	.06	-	-.08
9. Estime de soi générale	.37**	.41**	.27**	.65**	.28**	.33**	.56**	.25**	-

Note. Les corrélations pour les filles sont au-dessus de la diagonale et les corrélations pour les garçons sont en dessous de la diagonale.

** $p < .01$; * $p < .05$

L'analyse de la matrice de corrélation nous indique que les corrélations entre les variables sont faibles, moyennes, fortes ou non-significatives. À l'instar de la motivation scolaire, ces résultats nous indiquent l'importance de la prise en considération de l'estime de soi de manière multidimensionnelle dans la mesure où les corrélations que nous avons obtenues varient grandement d'une association à une autre et d'un sexe à l'autre. Pour cette raison, nous nous attacherons à analyser ces corrélations de façon différenciée pour les filles et les garçons. De plus, nous limiterons notre analyse aux corrélations entre l'estime de soi générale et les différents domaines définis par Harter (1982) pour les comparer aux résultats obtenus par elle dans ces précédentes études.

En ce qui concerne les filles, l'estime de soi générale corrèle avec l'ensemble des différents domaines de l'estime de soi excepté avec l'estime de soi dans le domaine de l'amitié profonde. Les domaines les plus fortement corrélés avec l'estime de soi générale

sont l'estime de soi liée à l'apparence physique, $r(263) = .68, p < .01$, et l'estime de soi liée à l'acceptation sociale, $r(263) = .53, p < .01$.

En ce qui concerne les garçons, tous les domaines de l'estime de soi corrèlent positivement avec l'estime de soi générale. Les domaines les plus fortement corrélés à l'estime de soi générale sont l'estime de soi liée à l'apparence physique, $r(263) = .65, p < .01$, comme c'est le cas pour les filles, et l'estime de soi dans le domaine des conduites et de la moralité, $r(263) = .56, p < .01$.

Conclusion

Dans un premier temps, nous relevons que les résultats des analyses univariées n'indiquent aucune différences significatives en ce qui concerne l'âge des élèves et ce qu'elle que soit le domaine de l'estime de soi. Cette absence d'effet se retrouve également dans les analyses d'interaction entre le sexe et l'âge des élèves pour l'ensemble des domaines de l'estime de soi.

Dans un deuxième temps, force est de constater que les filles et les garçons se différencient sur l'ensemble des domaines de l'estime de soi. Cependant, à la différence de la plupart des études portant sur les domaines de l'estime de soi des adolescents, les différences entre les filles et les garçons ne varient pas en fonction du domaine de l'estime de soi (Harter, 1988 ; Bouffard, Seidah, McIntyre, Boivin, Vezeau, & Cantin, 2002). Dans notre étude, ces différences se manifestent à sens unique en faveur des garçons qui montrent, quel que soit le domaine de l'estime de soi étudié, des scores plus élevés que les filles.

Enfin, nous relevons que tous les domaines de l'estime ne sont pas corrélés les uns avec les autres confirmant le caractère complexe et multidimensionnel de l'estime de soi. De plus, nous remarquons qu'à une exception près, pour les filles (amitiés profondes), tous les domaines spécifiques de l'estime de soi corrèlent avec l'estime de soi général (Harter, 1982). En particulier, nous relevons un certain nombre de différences spécifiques entre les filles et les garçons. Pour autant, ces différences ne remettent pas en cause la place centrale que semble jouer l'estime de soi dans le domaine physique pendant l'adolescence, notamment dans le lien que ce domaine entretient avec l'évaluation globale de soi à l'adolescence (Famose & Bertsch, 2009).

2. Analyses multivariées des composantes de la motivation scolaire en fonction de l'âge et du sexe des élèves.

De la même manière qu'en ce qui concerne les scores aux sous-échelles de l'outil d'évaluation de l'estime de soi, nous avons réalisé des analyses de variance multivariées (MANOVA) et univariées (ANOVA) afin de tester nos différentes hypothèses selon lesquelles la motivation scolaire des élèves se distinguerait selon l'âge et le sexe des élèves interrogés. Nous avons par conséquent réalisé suivant la même procédure d'analyses de variance factorielle, afin de tester à la fois, les effets principaux de nos variables indépendantes et les interactions éventuelles entre ces variables indépendantes.

Tableau 30 - Moyennes et écart-types des scores de motivation scolaire en fonction du sexe et de l'âge des élèves

<i>Composantes</i>	Garçons (<i>N</i> = 118)				Filles (<i>N</i> = 147)			
	- de 15 ans		+ de 15 ans		- de 15 ans		+ de 15 ans	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
AE	4.13	.867	3.99	.78	4.41	.73	4.08	.852
SCM	4.15	.88	3.98	.77	4.43	.76	4.07	.84
SCF	4.15	.88	3.97	.76	4.44	.77	4.07	.84
VAM	4.14	.90	3.98	.76	4.43	.79	4.07	.85
VAF	4.12	.89	3.93	.76	4.45	.76	4.06	.86
UPEMF	4.16	.87	3.97	.77	4.48	.74	4.11	.86
EAEMF	4.10	.86	3.95	.74	4.38	.76	4.03	.84

Une première analyse globale a été effectuée sur l'ensemble des composantes relatives à la motivation scolaire, prenant en compte l'attrait de l'école, le sentiment de compétence en mathématiques, le sentiment de compétence en français, la volonté d'apprendre les mathématiques, la volonté d'apprendre le français, l'utilité perçue des mathématiques et du français et l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français. Les résultats des analyses multivariées (Trace de Pillai) montrent un effet significatif du sexe, $F(7, 255) = 3.46, p = .002$, et un effet significatif de l'âge des élèves, $F(7, 255) = 3.01, p = .005$. L'interaction entre le sexe et l'âge n'atteint toutefois pas le seuil de signification $F(7, 255) = .16, p = .99$. Les valeurs des tailles de l'effet montrent un effet moyen du sexe et

de l'âge avec des valeurs respectivement de 8,4 % et 7,6 % pour chacun de ces deux facteurs.

a. Attrait de l'école

Concernant l'attrait de l'école, nous pouvons remarquer un effet significatif de l'âge, $F(1, 261) = 5.46, p < .05$, les élèves plus âgés présentent un score moins élevé que les élèves moins âgés concernant l'attrait de l'école. Les analyses montrent également un effet tendanciel du sexe concernant l'intérêt que les élèves entretiennent habituellement envers l'école, $F(1, 261) = 3.40, p = .07$, les filles étant plus motivées que les garçons. En revanche, nous n'observons pas d'effet d'interaction entre le sexe et l'âge sur cette dimension de la motivation scolaire, $F(1, 261) = .89, ns$. Les tailles de l'effet sont faibles pour l'âge et le sexe, de 1 % à 2 %.

Tableau 31 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signifiante des variables associées à l'attrait envers l'école (AE)

	Source	<i>ddl</i>	F	η	p
<i>AE</i>					
	Sexe (S)	1	3.40 [†]	0.1	.07
	Age (A)	1	5.46*	.02	.02
	S × A	1	.89	.00	.34

b. Sentiment de compétence en mathématiques

Concernant le sentiment de compétence en mathématiques, lorsque nous nous intéressons au sexe des élèves nous observons un effet tendanciel de ce facteur sur la variable dépendante, les filles présentant des scores de sentiment de compétence en mathématiques apparemment plus élevés que ceux des garçons, $F(1, 261) = 3.36, p = .07$. Les résultats montrent qu'il existe également une différence significative entre les élèves plus âgés et les élèves les plus jeunes, les scores de sentiment de compétence en mathématiques diminuant avec l'âge, $F(1, 261) = 6.67, p = .01$. Concernant l'interaction entre ces deux facteurs, les analyses univariées ne montrent pas de différences significatives $F(1, 261) = .90, ns$. Les tailles de l'effet sont faibles pour chacun des résultats allant de moins de 1 %, à 3 %.

Tableau 32 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signifiante des variables associées au sentiment de compétence en mathématiques (SCM)

	Source	<i>ddl</i>	F	η	p
<i>SCM</i>					
	Sexe (S)	1	3.36 [†]	.01	.07
	Age (A)	1	6.67**	.03	.01
	S \times A	1	.90	.00	.35

c. *Sentiment de compétence en français*

Les résultats des analyses univariées concernant le sentiment de compétence en français montrent que les filles présentent des scores plus élevés dans cette dimension de l'EMMAS par rapport aux garçons $F(1, 261) = 3.80, p < .05$. Les résultats montrent que le score de sentiment de compétence en français diminue significativement quand les élèves ont plus de 15 ans, $F(1, 261) = 7.26, p < .01$. Les résultats ne montrent cependant pas d'effet d'interaction sur le sentiment de compétence en français en fonction du sexe et de l'âge des élèves, $F(1, 261) = .88, ns$. Les tailles de l'effet pour la variable âge et pour la variable sexe sont faibles, de 1 % à 3 %.

Tableau 33 - leur de F , taille de l'effet et degré de signifiante des variables associées au sentiment de compétence en français (SCF)

	Source	<i>ddl</i>	F	η	p
<i>SCF</i>					
	Sexe (S)	1	3.80*	.01	.05
	Age (A)	1	7.26**	.03	.01
	S \times A	1	.88	.00	.35

Tableau 34 - Moyennes et écart-types des scores aux sous-échelles de motivation de l'EMMAS en fonction du sexe des élèves

<i>Composantes</i>	Garçons (<i>N</i> = 118)		Filles (<i>N</i> = 147)	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
<i>AE</i>	4.04	.81	4.24	.81
<i>SCM</i>	4.04	.81	4.25	.82
<i>SCF</i>	4.03	.81	4.25	.83
<i>VAM</i>	4.04	.81	4.24	.84
<i>VAF</i>	4.00	.81	4.25	.84
<i>UPEMF</i>	4.04	.80	4.29	.83
<i>EAEMF</i>	4.00	.78	4.21	.81

d. Volonté d'apprendre les mathématiques

Concernant la volonté d'apprendre les mathématiques, les résultats nous indiquent que les filles présentent des scores tendancielllement plus élevés que les garçons, $F(1, 261) = 3.34, p = .07$. Les résultats démontrent une baisse significative de la volonté d'apprendre avec l'âge, les élèves de moins de 15 ans étant plus enclins à apprendre les mathématiques que les élèves de plus de 15 ans, $F(1, 261) = 6.33, p < .01$. Les analyses univariées ne montrent cependant pas d'effet d'interaction entre le sexe et l'âge des élèves sur cette dimension de la motivation $F(1, 261) = .90, ns$. Les tailles de l'effet sont faibles de 1 % à 2 %.

Tableau 35 - Valeur de *F*, taille de l'effet et degré de signifiante des variables associées à la volonté d'apprendre les mathématiques (*VAM*)

	Source	<i>ddl</i>	<i>F</i>	η	<i>p</i>
<i>VAM</i>					
	Sexe (S)	1	3.34 [†]	.01	.07
	Age (A)	1	6.33**	.02	.01
	S × A	1	.90	.00	.34

e. Volonté d'apprendre le français

Concernant la volonté d'apprendre le français, les analyses de variance montrent un effet principal du facteur sexe et un effet principal du facteur âge. En effet, les filles présentent des scores plus élevés que les garçons sur cette dimension de l'EMMAS, $F(1, 261) = 4.83, p < .05$. De la même manière, les élèves plus âgés présentent des scores plus faibles que les élèves moins âgés, $F(1, 261) = 7.82, p < .01$. En revanche, nous ne relevons pas d'effet d'interaction entre les deux facteurs en ce qui concerne la volonté d'apprendre le français, $F(1, 261) = .88, ns$. Les tailles de l'effet se révèlent faibles de 2 % à 3 %.

Tableau 36 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signifiante des variables associées à la volonté d'apprendre le français (VAF)

	Source	<i>ddl</i>	F	η	p
<i>VAF</i>					
	Sexe (S)	1	4.83*	.02	.03
	Age (A)	1	7.82**	.03	.01
	S \times A	1	.88	.00	.35

Tableau 37 - Moyennes et écart-types des scores aux sous-échelles de motivation de l'EMMAS en fonction de l'âge des élèves

<i>Composantes</i>	Moins de 15 ans ($N = 115$)		Plus de 15 ans ($N = 150$)	
	M	ET	M	ET
<i>AE</i>	4.31	.79	4.03	.81
<i>SCM</i>	4.33	.81	4.03	.80
<i>SCF</i>	4.33	.83	4.02	.80
<i>VAM</i>	4.32	.84	4.02	.81
<i>VAF</i>	4.32	.83	4.00	.81
<i>UPEMF</i>	4.36	.80	4.04	.82
<i>EAEMF</i>	4.28	.80	3.99	.79

f. Utilité perçue des mathématiques et du français

Concernant l'utilité perçue des mathématiques et du français, les résultats des analyses nous indiquent un effet principal du facteur sexe et du facteur âge sur notre variable dépendante. Les filles montrent qu'elles donnent une plus grande importance aux mathématiques et aux français pour la suite de leur vie, $F(1, 261) = 5.20, p < .05$. Les élèves plus âgés quant à eux présentent des scores plus faibles que les élèves moins âgés sur cette dimension de l'EMMAS montrant qu'ils accordent une moins grande importance à ces matières pour la suite de leur vie, $F(1, 261) = 7.48, p < .01$. En revanche, les analyses ne révèlent pas d'interaction entre les deux facteurs, $F(1, 261) = .86, ns$. Les tailles de l'effet pour chacun des facteurs sont malgré tout assez faible de 2 % à 3 %.

Tableau 38 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signifiante des variables associées à l'utilité perçue des mathématiques et du français (UPEMF)

	Source	ddl	F	η	p
<i>UPEMF</i>					
	Sexe (S)	1	5.20*	.02	.02
	Age (A)	1	7.48**	.03	.01
	S \times A	1	.86	.00	.35

g. État d'anxiété envers les mathématiques et le français.

En ce qui concerne les scores sur la sous-échelles de l'EMMAS relative à l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français, les résultats des analyses univariées montrent un effet principal du sexe et un effet principal du facteur âge sur cette dimension de la motivation scolaire. Les filles présentent des scores plus élevés que les garçons, ce qui démontre une plus grande anxiété face à ces matières, $F(1, 261) = 3.44, p < .01$. De la même manière, les élèves plus jeunes présentent des scores moins élevés que les élèves plus âgés, $F(1, 261) = 6.40, p < .01$. Enfin, comme pour l'ensemble des dimensions de la motivation scolaire composant cette échelle, les résultats ne relèvent pas d'effet d'interaction entre les deux facteurs quant à l'état d'anxiété envers les mathématiques et

le français, $F(1, 261) = .96$, *ns*. Les tailles de l'effet restent cependant faibles pour le facteur sexe et pour le facteur âge, respectivement de 1 % à 2 %.

Tableau 39 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signifiante des variables associées à l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français (EAEMF)

	Source	<i>ddl</i>	F	η	p
<i>EAEMF</i>					
	Sexe (S)	1	3.44**	.01	.01
	Age (A)	1	6.40**	.02	.01
	S \times A	1	.96	.00	.33

h. Analyses des corrélations entre les différentes composantes de la motivation scolaire

Nous avons effectué des analyses des corrélations des différentes composantes de la motivation scolaire afin d'étudier les corrélations entre les scores des élèves en fonction du sexe. Les résultats sont présentés dans le tableau 40.

Tableau 40 – Corrélations entre les différentes composantes motivationnelles de l'EMMAS pour les filles et pour les garçons

	1	2	3	4	5	6	7
1. AE	-	.26**	.20	.52**	.46**	.41**	.16
2. SCM	.43**	-	.18*	.46**	-.40	.07	-.18*
3. SCF	.32**	.14	-	.12	.38**	.32**	-.03
4. VAM	.60**	.68**	.14	-	.42**	.35**	.26**
5. VAF	.45**	-.02	.46**	.32**	-	.40**	.33**
6. UPEMF	.35**	.07	.32**	.33**	.41**	-	.23**
7. EAEMF	.20*	-.18*	-.10	.15	.31**	.18	-

Note. Les corrélations pour les filles sont au-dessus de la diagonale et les corrélations pour les garçons sont en dessous de la diagonale.

** $p < .01$; * $p < .05$

Les corrélations entre les différentes composantes de la motivation scolaire sont faibles, moyennes, fortes ou non-significatives. Ces résultats confirment qu'il est important d'appréhender le concept motivation scolaire de manière multidimensionnelle comme le

suggère les auteurs qui se sont penchés sur la question (Vallerand & Sénécal, 1992 ; Viau, 1994). Une lecture plus approfondie de la matrice de corrélation nous indique cependant des résultats qui diffèrent d'autres études antérieures portant sur l'EMMAS et dans lesquelles l'ensemble des composantes corrélaient entre-elles. Ces remarques peuvent être précisées en s'attachant aux différences entre les filles et les garçons dans les analyses réalisées.

En ce qui concerne les filles, nous remarquons en particulier une absence de corrélation entre l'attrait pour l'école avec le sentiment de compétence en français, $r(263) = -.40$, *ns*, et avec l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français, $r(263) = .16$, *ns*. Nous remarquons également une absence de corrélation entre le sentiment de compétence en mathématiques et l'utilité perçue des mathématiques et du français $r(263) = .07$, *ns*, ainsi qu'une absence de corrélation entre le sentiment de compétence en français avec la volonté d'apprendre les mathématiques $r(263) = .12$, *ns* et avec l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français, $r(263) = -.03$, *ns*. En revanche, les autres composantes corrélaient positivement entre-elles, notamment en ce qui concerne l'attrait de l'école pour laquelle nous observons des corrélations positives avec l'ensemble des autres composantes, comme c'est le cas de la même manière en ce qui concerne l'utilité perçue des mathématiques et du français. Parmi les résultats qui attirent notre attention, notons que l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français est corrélé négativement au sentiment de compétence en mathématiques, $r(263) = -.18$, $p < .05$, alors qu'il est corrélé positivement avec l'utilité perçue des mathématiques et du français, $r(263) = .23$, $p < .01$, suggérant qu'un fort sentiment de compétence en mathématiques réduirait les réponses anxieuses envers les matières quand une élève du secondaire qui percevrait un réel enjeu à la scolarité se sentirait plus anxieuse envers les apprentissages.

En ce qui concerne les garçons, l'attrait de l'école corréla positivement avec l'ensemble des autres composantes de la motivation scolaire. Ces résultats indiquent que le fait pour un élève de trouver des aspects positifs à la scolarité s'accompagne d'un sentiment ou de croyances positives envers l'école. Cependant l'attrait envers l'école est également corrélé positivement avec l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français, $r(263) = .20$, $p < .05$. Nous remarquons également que le sentiment de compétence corréla fortement avec la volonté d'apprendre les mathématiques, $r(263) = .68$, $p < .01$. De la

même manière, le sentiment de compétence en français corrèle fortement avec la volonté d'apprendre le français, $r(263) = .46, p < .01$. Le reste des corrélations sont faibles ou non significatives.

Conclusion

Premièrement, les résultats des analyses univariées nous indiquent une tendance forte en ce qui concerne la motivation scolaire. Quelle que soit la composante de la motivation scolaire, les élèves plus âgés présentent des scores moins élevés que les élèves plus jeunes. Cette différence s'observe aussi en ce qui concerne le sentiment de compétence, la volonté d'apprendre, l'attrait ou l'utilité de l'école. Cette différence s'observe de la même manière en ce qui concerne l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français puisque nous observons que les élèves de plus de 15 ans sont moins anxieux que les élèves de moins de 15 ans.

Deuxièmement, les résultats des analyses univariées indiquent des différences significatives entre les filles et les garçons, ces dernières reportant des scores plus élevés que leurs homologues masculins en ce qui concerne le sentiment de compétence en français, la volonté d'apprendre le français, l'utilité perçue des mathématiques et du français et l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français. Ces différences se retrouvent de la même manière en ce qui concerne l'attrait de l'école, le sentiment de compétence en mathématiques et la volonté d'apprendre les mathématiques en dépit de degrés de significativité moins importants.

De plus, aucune des analyses menées pour l'ensemble des composantes de la motivation scolaire n'indique d'effet d'interaction entre l'âge des élèves et le facteur sexe.

Enfin, l'analyse des corrélations met en avant la diversité des relations qu'entretiennent les différentes composantes de la motivation scolaire les unes avec les autres. Ces corrélations sont différentes selon que l'on s'attache à la motivation envers les apprentissages chez les garçons ou chez les filles. Nos résultats mettent notamment en avant l'importance de la question de l'attrait de l'école pour les garçons ou celle de l'état d'anxiété pour les filles qui semblent être étroitement liés avec la plupart des autres composantes.

3. Analyses du score de dépression en fonction du sexe et de l'âge des élèves

Afin de tester les effets principaux du sexe et de l'âge sur la dépression ainsi que l'interaction entre le sexe et l'âge sur cette variable dépendante, nous avons réalisé des analyses univariées (ANOVA) afin de tester nos différentes hypothèses selon lesquelles les scores de dépression des élèves seraient différents en fonction de leur âge et de leur sexe. Nous avons par conséquent réalisé suivant la même procédure des analyses de variance factorielles afin de tester à la fois les effets principaux de nos variables indépendantes et les interactions éventuelles entre ces variables indépendantes.

Tableau 41 - Moyennes et écart-types des scores à l'échelle de dépression en fonction du sexe des élèves

	Garçons (N = 76)		Filles (N = 76)	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
<i>Dépression</i>	11.39	6.02	14.70	6.07

Tableau 42 - Moyennes et écart-types des scores à l'échelle de dépression en fonction de l'âge des élèves

	Moins de 15 ans (N = 51)		Filles (N = 101)	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
<i>Dépression</i>	13.10	6.14	13.02	6.33

En ce qui concerne les scores des élèves à l'échelle de dépression pour enfants et adolescents, les analyses univariées effectuées à partir des résultats obtenus auprès des élèves de collège et de lycée nous montrent qu'il existe un effet principal du sexe pour lequel les filles présentent des scores de dépression significativement plus élevés que les garçons, $F(1, 148) = 8.67, p = .004$. Les résultats ne montrent en revanche pas d'effet de l'âge, $F(1, 148) = .02, ns$, ni d'effet d'interaction entre le sexe et l'âge des élèves, $F(1, 148) = .43, ns$. Toutefois, le calcul des tailles de l'effet de 6 % nous indique que pour le facteur sexe, cet effet peut être considéré comme moyen.

Tableau 43 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signifiante concernant la dépression des adolescents

	Source	<i>ddl</i>	F	η	p
<i>Dépression</i>					
	Sexe (S)	1	8.67**	.06	.00
	Age (A)	1	.02	.00	.90
	S \times A	1	.43	.00	.51

Tableau 44 - Moyennes et écart-types des scores à l'échelle de dépression en fonction de l'âge des élèves

	Garçons ($N = 76$)				Filles ($N = 76$)			
	Moins de 15 ans ($N = 23$)		Plus de 15 ans ($N = 53$)		Moins de 15 ans ($N = 28$)		Plus de 15 ans ($N = 48$)	
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
<i>Dépression</i>	11.78	7.08	11.23	5.57	14.18	5.121	15.00	6.59

Conclusion

Les adolescents et les adolescentes se distinguent nettement en ce qui concerne leur score de dépression. Les filles présentent des scores plus élevés que les garçons. Cependant, en moyenne, leur score est inférieur au seuil pathologique défini par les auteurs du Children's Depression Inventory (< 20 ; Kovacks, 1992). Ces résultats sont cohérents avec les connaissances en psychopathologie en rapport avec la question des troubles internalisés qui sont plus fréquents chez les filles à l'adolescence, et qui se manifestent avec une plus grande intensité (Bourrassa, 2006). De plus, le fait que les élèves plus âgés ne présentent pas plus de symptômes dépressifs que les études épidémiologiques indiquent que c'est plus la fréquence des épisodes dépressifs qui augmentent avec l'âge plus que l'intensité des symptômes (Munce & Stewart, 2007). Ces chiffres mettent aussi en avant que cette augmentation s'observe d'autant pour les femmes. Cependant, nous n'observons pas d'effet d'interaction entre le sexe et l'âge pour les collégiens et les lycéens de notre étude.

4. Analyses de la probabilité de décrocher en fonction du sexe et de l'âge des élèves

Afin de tester les effets principaux du sexe et de l'âge sur l'engagement scolaire et le risque de décrocher ainsi que l'interaction entre le sexe et l'âge sur ces deux variables dépendantes, nous avons réalisé des analyses univariées (ANOVA) afin de tester nos différentes hypothèses selon lesquelles les scores d'engagement et la probabilité révélée de décrocher des élèves seraient différents en fonction de leur âge et de leur sexe. Nous avons encore une fois réalisé suivant la même procédure des analyses de variance factorielles afin de tester à la fois les effets principaux de nos variables indépendantes et les interactions éventuelles entre ces variables indépendantes.

Tableau 45 - Moyennes et écart-types des scores de probabilité de décrocher en fonction du sexe des élèves

	Garçons ($N = 118$)		Filles ($N = 147$)	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
<i>Probabilité de décrocher</i>	.55	.33	.55	.32

En ce qui concerne la probabilité de décrocher, les analyses de variance univariées ne révèlent pas d'effet principal du facteur sexe démontrant que les garçons ne présentent pas plus de risque que les filles d'interrompre prématurément leurs études, $F(1, 263) = .00$, *ns*. En revanche, les analyses mettent en évidence un effet de l'âge montrant que les élèves plus âgés présentent un risque plus grand de décrochage que les élèves moins âgés, $F(1, 263) = 7.73$, $p < .01$. Les analyses de variance univariées mettent également en évidence un effet d'interaction entre le sexe et l'âge des élèves. Les tailles de l'effet restent cependant faibles pour le facteur âge et pour l'effet d'interaction, de l'ordre de 3 % chacune.

Tableau 46 - Moyennes et écart-types des scores de probabilité de décrocher en fonction de l'âge des élèves

	Moins de 15 ans (<i>N</i> = 115)		Plus de 15 ans (<i>N</i> = 150)	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
<i>Probabilité de décrocher</i>	.55	.81	4.24	.81

Tableau 47 - Valeur de *F*, taille de l'effet et degré de signifiante des résultats des élèves en rapport avec leur probabilité de décrocher

	Source	<i>ddl</i>	<i>F</i>	η	<i>p</i>
<i>Probabilité de décrocher</i>					
	Sexe (S)	1	.00	.00	.97
	Âge (A)	1	7.73**	.03	.01
	S \times A	1	6.78**	.03	.01

Le test des effets simples permettant de « décomposer les données en sous-groupes afin de tester les différences entre chacun des groupes » (Haccoun & Cousineau, 2009 ; Unité de Psychologie Sociale, 2014) de chaque facteur indépendamment de l'autre nous indique que les filles présentent une plus grande probabilité de décrocher que les garçons. De plus, ce test indique que cette probabilité augmente encore plus lorsqu'elles ont plus de 15 ans, $F(1, 261) = 16.992, p < .001$.

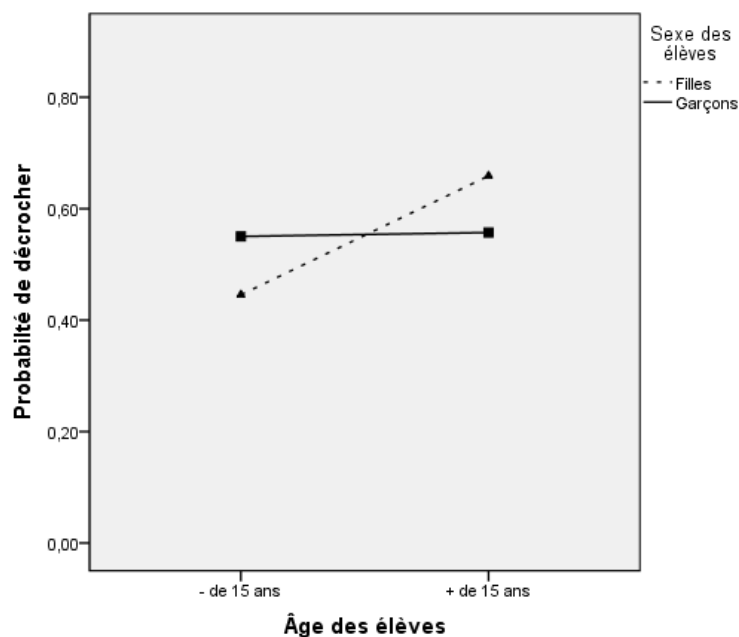


Figure 13 - Moyenne des scores de probabilité de décrocher en fonction du sexe et de l'âge des élèves

Tableau 48 - Moyennes et écart-types des scores de probabilité de décrocher en fonction de l'âge et du sexe des élèves

	Garçons (N = 118)				Filles (N = 147)			
	- de 15 ans		+ de 15 ans		- de 15 ans		+ de 15 ans	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
Probabilité de décrocher	.55	.05	.56	.04	.45	.04	.66	.04

Conclusion

Dans un premier temps, nous n'observons pas de différence entre les filles et les garçons quant à leur probabilité de décrocher, ces scores étant même rigoureusement identiques pour les collégiens et les lycéens de notre étude. Ces résultats contredisent les résultats d'une grande majorité de recherche antérieures qui montrent que les garçons décrochent plus fréquemment que les filles et qu'en raison des difficultés qu'ils cumulent au cours de leur scolarité (Janosz & Leblanc, 2005, Janosz et al., 2000).

Cependant, Blaya et Fortin (2011) indiquent que dans leur étude comparant le risque de décrochage scolaire des élèves québécois et français le sexe n'a pas d'effet.

Dans un deuxième temps, nous observons que la probabilité de décrocher augmente avec l'âge. À la différence des résultats concernant l'effet du sexe des élèves, ce résultat vient conforter le fait que l'âge est un facteur de risque fortement lié à l'augmentation du risque de décrochage scolaire au secondaire (Bernard, 2011 ; Fortin et al., 2012 ; Galand et al., 2011 ; Himech, Théoret, Hardy, & Gariépy, 1993 ; Rumberger, 2004).

Le résultat le plus étonnant concerne l'effet d'interaction révélé par nos analyses. En effet, en accord avec la littérature, nous nous attendions à la présence d'un effet de cette nature entre le sexe et l'âge des élèves, cependant nous observons que ce risque d'une façon plus forte pour les filles et non pour les garçons. L'analyse de la figure 13 nous indique que pour les filles de plus de 15 ans, ce risque passe d'une probabilité de 45 % à une probabilité de 66 %, alors que le risque de décrochage des garçons qui restent malgré tout élevé reste stable entre 55 % et 56 %. À notre connaissance, nous ne connaissons pas d'études mettant en lumière de tels résultats.

C. Analyse des prédicteurs de la probabilité de décrocher au secondaire

Le second objectif de cette étude est double. Dans un premier temps, nous avons cherché à mettre en évidence les variables prédictives du risque de décrocher en nous appuyant sur les variables personnelles retenues au regard de la littérature comme des prédicteurs a priori, fort de l'abandon des études au secondaire. Nous avons par conséquent retenu pour cet objectif qui constitue l'objectif principal de ce travail de thèse la motivation scolaire, l'estime de soi et la dépression. Nous étudierons donc dans un premier temps, les corrélations entre les différents types de variables, puis les régressions (différencier les filles et les garçons) des différentes variables indépendantes sur le score de dépression et sur la probabilité de décrocher et enfin les différents modèles de médiation en lien avec nos hypothèses opérationnelles. Afin de bénéficier des données comparatives qui entreront par la suite dans les analyses de médiation nous avons réduit notre échantillon aux élèves ayant complété le Children's Depression Inventory, ce qui signifie que ces analyses portent sur un échantillon de collégiens et de lycéens de 152 élèves.

1. Analyses préliminaires : corrélations entre les variables

Nous avons conduit des analyses de corrélation pour les résultats des élèves pour la totalité de l'échantillon et de manière différenciée pour les filles et les garçons. Les résultats de ces analyses sont présentés dans les tableaux suivants.

Tableau 49 – Corrélations entre l'estime de soi, la motivation scolaire, la dépression et le risque de décrochage pour l'ensemble des élèves

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. AE	-									
2. UPEMF	.35**	-								
3. EAEMF	.11	.19*	-							
4. Scolaire	.25**	.08	-.46**	-						
5. Acceptation sociale	-.06	.05	-.08	.15	-					
6. Apparence physique	.11	.00	-.25**	.26**	.41**	-				
7. Conduites / Moralité	.15	.00	-.14	.35**	.03	.27**	-			
8. Estime de soi générale	.16*	-.01	-.32**	.38**	.47**	.67**	.46**	-		
9. Dépression	-.25**	.03	.34**	-.40**	-.28**	-.48**	-.43**	-.69**	-	
10. Probabilité de décrocher	-.48**	-.29**	.15	-.43**	.17*	-.02	-.20**	-.12	-.23**	-

** $p < .01$; * $p < .05$

Le tableau 49 nous indique que les corrélations entre les variables sont faibles, moyennes, fortes ou non-significatives. L'attrait de l'école corrèle positivement avec l'utilité perçue des mathématiques et du français, $r(150) = .35$, $p < .01$ et avec l'estime de soi scolaire, $r(150) = .25$, $p < .01$, alors qu'il corrèle négativement avec le score de dépression, $r(150) = -.25$, $p < .01$ et avec la probabilité de décrocher, $r(150) = -.48$, $p < .01$. L'utilité perçue corrèle également positivement avec l'état d'anxiété envers les mathématiques, $r(150) = .19$, $p < .05$ et négativement avec la probabilité de décrocher, $r(150) = -.29$, $p < .01$. L'estime de soi dans le domaine scolaire corrèle avec l'ensemble des autres variables excepté avec l'utilité perçue, $r(150) = .08$, *ns.*, et avec l'estime de soi sociale, $r(150) = -.08$, *ns.* Nous notons également que l'estime de soi générale corrèle fortement négativement avec la dépression, $r(150) = -.69$, $p < .01$, ce qui constitue l'association la plus forte de ce tableau de corrélation. Enfin, la probabilité de décrocher corrèle négativement avec l'attrait de l'école, $r(150) = -.48$, $p < .01$, l'utilité perçue des mathématiques et du français, $r(150) = -.29$, $p < .01$, l'estime de soi dans le domaine scolaire, $r(150) = -.43$, $p < .01$, l'estime de soi relative à la conduite et à la moralité, $r(150) = -.20$, $p < .01$, et la dépression, $r(150) = -.23$, $p < .01$.

Tableau 50 – Corrélations entre l'estime de soi, la motivation scolaire, la dépression et le risque de décrochage pour les filles et les garçons

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. AE	-	.45**	.23	.31*	-.11	.17	.23*	.10	-.22	-.33**
2. UPEMF	.26*	-	.17	.15	.05	.04	-.07	.04	-.04	-.43**
3. EAEMF	.05	.10	-	-.34**	-.05	-.16	-.11	-.15	.24*	.05
4. Scolaire	.22	.03	-.48**	-	.03	.07	.27*	.14	-.23*	-.44**
5. Acceptation sociale	-.01	.08	-.09	.26*	-	.38**	-.03	.59**	-.17	.11
6. Apparence physique	.04	.04	-.19	.34**	.49**	-	.07	.62**	-.33**	.07
7. Conduite / Moralité	.12	-.00	-.16	.40**	.10	.42**	-	.32**	-.31**	-.18
8. Estime de soi générale	.18	-.00	-.37**	.51**	.41**	.63**	.59**	-	-.58**	-.01
9. Dépression	-.23	.06	.38**	-.50**	-.28*	-.49**	-.62**	-.68**	-	.10
10. Probabilité de décrocher	-.68**	-.17	.20	-.43**	.16	-.10	-.28*	-.21	.40**	-

Note. Les corrélations pour les filles sont au-dessus de la diagonale et les corrélations pour les garçons sont en dessous de la diagonale.

** $p < .01$; * $p < .05$

Le tableau 50 nous indique que, comme pour l'échantillon global, les corrélations entre les différentes variables retenus dans le cadre de l'objectif 2 de notre étude sont faibles, moyennes, fortes ou non-significatives. Concernant la relation entre l'attrait de l'école et l'utilité perçue des mathématiques et du français, elles semblent corrélées plus positivement pour les filles $r(150) = .45, p < .01$, que pour les garçons, $r(150) = .26, p < .05$.

En ce qui concerne les filles, la probabilité de décrocher corrèle négativement avec l'attrait de l'école, $r(150) = -.33, p < .01$, l'utilité perçue des mathématiques et du français, $r(150) = -.43, p < .01$, et l'estime de soi dans le domaine scolaire, $r(150) = -.44, p < .01$. Le score de dépression corrèlent négativement avec l'estime de soi scolaire, $r(150) = -.23, p < .05$, corporelle $r(150) = -.33**$, liée à la conduite à la conduite et à la moralité, $r(150) = -.31, p < .01$ et générale, $r(150) = -.58, p < .01$ et positivement avec l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français, $r(150) = .24, p < .05$.

Enfin, en ce qui concerne les garçons, la probabilité de décrocher corrèle négativement avec l'attrait de l'école, $r(150) = -.68, p < .01$, l'estime de soi scolaire, $r(150) = -.43, p < .01$ et l'estime de soi dans le domaine de la moralité et de la conduite, $r(150) = -.28, p < .01$, et positivement avec le score de dépression, $r(150) = .40, p < .01$. Le score de dépression corrèle négativement avec l'estime de soi scolaire, $r(150) = -.50, p < .01$,

sociale, $r(150) = -.28, p < .05$, corporelle, $r(150) = -.49, p < .01$, liée à la conduite et à la moralité, $r(150) = -.62, p < .01$, et générale, $r(150) = -.68, p < .01$, et positivement avec l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français, $r(150) = .38, p < .01$.

2. Analyses de régression

Afin de tester nos hypothèses et pour identifier les facteurs explicatifs de la probabilité de décrocher à partir des variables ayant retenu notre attention dans le cadre de cette étude, nous avons procédé à des analyses de régression linéaire multiple. Nous avons donc successivement pris en compte nos différentes variables comme variables indépendantes ou comme variables dépendantes en fonction des relations que nous souhaitons étudier. Nous avons donc construit nos analyses en régressant dans un premier temps la probabilité de décrocher sur le sexe, l'âge, l'interaction entre le sexe et l'âge, sur plusieurs domaines de l'estime de soi du modèle de Harter (1988), et enfin sur les dimensions sur lesquelles nous portons notre attention dans l'EMMAS. Puis dans un deuxième temps, nous avons régressé le score de dépression sur les mêmes variables. Dans ces modèles, nous avons également testé les interactions de premier ordre et de second ordre en lien. Dans la mesure où nous avons centré nos variables, la présence d'une éventuelle interaction s'entend pour un niveau 0 des autres variables. La variable sexe a été codée à l'aide d'un code de contraste (Aiken & West, 1991 ; Dawson, 2014).

a. Domaines de l'estime de soi et probabilité de décrocher

Afin de réduire les analyses de régression aux domaines de l'estime de soi les plus en lien avec la question de la scolarité des adolescents, nous nous attacherons dans nos analyses de régression uniquement au domaine scolaire, au domaine social, au domaine relatif à la morale et aux conduites et à l'estime de soi générale dans la mesure où ce sont ces dimensions qui semblent a priori corrélées au risque de décrocher et à la dépression. De plus, outre l'estime de soi scolaire qui est bien évidemment un domaine incontournable dans notre étude, ces autres domaines renvoient à des déterminants importants du décrochage scolaire en rapport avec les conduites, les relations avec les pairs et l'estime de soi globale comme concept central de l'évaluation de l'estime de soi.

Tableau 51 - Résumé des régressions linéaires pour les domaines de l'estime de soi prédisant le risque de décrocher (N = 152)

Variables	B	Erreur standard	β
Sexe	.00	0.02	0
Age	.04	0.01	.25**
Int_sexe_age	-.04	0.01	-.23**
Scolaire_c	-.06	0.01	-.47***
Scolaire×age	-.01	0.01	-.19*
Scolaire×sexe	.00	0.01	.04
Scolaire×sexe×age	-.00	0.01	-.04
Sociale_c	0.04	0.01	.36***
Sociale×age	0.01	0.01	.09
Sociale×sexe	-0.00	0.01	-.03
Sociale×sexe×age	-0.00	0.01	-.02
Morale_c	-0.01	0.01	-.07
Morale×age	-0.00	0.01	-.03
Morale×sexe	0.01	0.01	.09
Morale×sexe×age	0.00	0.01	.07
Générale_c	-0.01	0.01	-.08
Générale×age	0.00	0.01	.06
Générale×sexe	-0.00	0.01	-.02
Générale×sexe×age	-0.00	0.01	-.02

Note. $R^2 = .38$ ($p < .001$)

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Les résultats obtenus nous indiquent que l'estime de soi scolaire a un effet négatif sur le risque de décrocher ($\beta = -.47$, $p < .001$), les élèves ayant une estime d'eux-mêmes élevée dans le domaine scolaire présentent moins de probabilité de décrocher. De plus, l'estime de soi social a un effet positif sur le risque de décrocher, ($\beta = .36$, $p < .001$), ce qui signifie que plus les élèves ont une estime d'eux-mêmes élevée dans le domaine social, plus ils présentent une probabilité importante de décrocher.

Concernant l'estime de soi scolaire, nous remarquons que l'effet de celle-ci sur le risque de décrocher est modéré par l'âge ($\beta = -.19$, $p < .05$). Plus les élèves s'estiment

compétents dans le domaine scolaire, moins ils présentent de risque de décrocher, et ce d'autant plus qu'ils sont plus âgés.

b. Dimensions de la motivation scolaire et probabilité de décrocher

De la manière que pour l'estime de soi, nous avons réduit nos analyses de régression aux dimensions de l'attrait pour l'école, l'utilité perçue des mathématiques et du français et l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français.

Tableau 52 - Résumé des régressions linéaires pour les dimensions de la motivation scolaire prédisant le risque de décrocher ($N = 152$)

Variables	B	Erreur standard	β
Sexe	-0.04	0.02	-.11
Age	0.03	0.01	.16
Int_sexe_age	-0.02	0.01	-.11
AE_c	-0.03	0.01	-.43***
AE×age	0.00	0.00	.02
AE×sexe	-0.01	0.00	-.18**
AE×sexe×age	0.00	0.00	.01
UPEMF_c	-0.01	0.00	-.15 [†]
UPEMF×age	0.00	0.00	-.01
UPEMF×sexe	0.01	0.00	.14 [†]
UPEMF×sexe×age	-0.00	0.00	-.11
EAEMF_c	0.01	0.01	.21**
EAEMF×age	0.00	0.00	.05
EAEMF×sexe	0.00	0.01	-.01
EAEMF×sexe×age	-0.00	0.00	-.04

Note. $R^2 = .41$ ($p < .001$)

[†] $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Les résultats des analyses de régression nous indiquent que l'attrait de l'école a un effet négatif sur le risque de décrocher des élèves de collège et de lycée ($\beta = -.43$, $p < .001$). Ces résultats nous montrent que les élèves qui trouvent que l'école possède un caractère attrayant présentent moins de risque de décrochage scolaire. Ces résultats sont également observés de manière tendancielle en ce qui concerne l'utilité perçue des mathématiques et du français qui a, elle aussi, un effet négatif sur la probabilité de

décrocher ($\beta = -.15, p < .10$). Cela montre que les élèves qui envisagent l'école comme un moyen de réussir dans le futur, que ce soit au niveau des études supérieures ou dans un emploi, présentent moins de risque de décrocher.

À l'inverse, nous observons que l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français a un effet positif sur le risque de décrocher ($\beta = .21, p < .01$). Cela met en évidence le fait que les élèves pour qui les apprentissages scolaires sont susceptibles de générer des états de stress importants présentent une probabilité plus grande de décrocher.

Concernant l'attrait de l'école, nous remarquons que l'effet que celui-ci a sur le risque de décrocher est modéré par le sexe des élèves dans la mesure où plus ils trouvent de l'intérêt à l'école, moins ils présentent de risque de décrocher et ce d'autant plus si ces élèves sont des filles ($\beta = -.18, p < .01$).

c. Score de dépression et probabilité de décrocher

Nous avons procédé à des analyses identiques pour le score de dépression.

Tableau 53 - Résumé des régressions linéaires pour la dépression prédisant le risque de décrocher ($N = 152$)

Variables	B	Erreur standard	β
Sexe	-0.01	0.03	-.02
Age	0.04	0.01	.24**
Int_sexe_age	-0.02	0.01	-.10
Dépression_c	0.01	0.00	.25**
Dépression×age	0.00	0.00	.01
Dépression×sexe	0.01	0.00	.16*
Dépression×sexe×age	0.00	0.00	.10

Note. $R^2 = .16$ ($p = .001$)

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Les résultats des analyses de régression nous montrent que le score de dépression prédit positivement le risque de décrocher ($\beta = .25, p < .01$), ceci nous indique que les élèves qui semblent montrer des symptômes d'ordre dépressif présentent plus de risque de décrochage scolaire.

Par ailleurs, nous remarquons dans nos résultats que le lien entre la dépression et le risque de décrocher est modéré par le sexe des élèves dans la mesure où les élèves qui présentent des symptômes dépressifs sont plus à risque de quitter précocement l'école et d'autant plus qu'il s'agit de garçons.

Estime de soi

- Plus les élèves présentent un sentiment de compétence dans le domaine scolaire élevé, plus le risque de décrochage scolaire a tendance à diminuer.
- Lorsque les élèves présentent un sentiment de compétence élevé dans le domaine scolaire et plus ils sont âgés, moins ils présentent de risque de décrochage scolaire, ceci étant l'inverse pour les élèves moins âgés.
- À l'inverse, plus les élèves présentent un sentiment de compétence élevé dans le domaine de l'acceptation sociale, plus le risque de décrochage scolaire a tendance à augmenter.

Motivation scolaire

- Plus les élèves présentent un fort attrait pour l'école, moins ils semblent présenter de risque de décrocher.
- Lorsque les élèves présentent de l'attrait pour l'école, les filles semblent présenter moins de risque de décrocher que les garçons.
- Plus les élèves considèrent que le français et les mathématiques pourraient leur être utiles dans le futur, moins ils présentent de risque de décrocher.
- Lorsque les élèves considèrent que le français et les mathématiques pourraient leur être utiles dans le futur, les filles semblent présenter moins de risque de décrocher, ceci étant l'inverse pour les garçons.
- Plus les élèves rapportent de l'anxiété envers les mathématiques et le français, plus le risque de décrochage scolaire augmente.

Dépression

- Plus les élèves rapportent de symptômes dépressifs, plus ils présentent un risque important de décrocher.

- Lorsque les élèves rapportent des états dépressifs, les garçons présentent plus de risque de décrochage scolaire, ceci étant l'inverse pour les filles.

d. Domaines de l'estime de soi et dépression

Nous avons vérifié globalement le lien entretenu entre les différents domaines de l'estime de soi et le score de dépression. Les résultats obtenus nous indiquent que les liens sont observés au niveau de l'estime de soi dans le domaine des relations sociales, de la moralité et des conduites et de l'estime de soi générale.

Tableau 54 - Résumé des régressions linéaires pour les domaines de l'estime de soi prédisant le score de dépression ($N = 152$)

Variables	B	Erreur standard	β
Sexe	-0.87	0.38	-.14*
Age	-0.29	0.22	-.08
Int_sexe_age	-0.29	0.23	-.08
Scolaire_c	-0.26	0.16	-.11
Scolaire×age	0.11	0.10	.09
Scolaire×sexe	-0.10	0.16	-.04
Scolaire×sexe×age	-0.00	0.10	-.00
Sociale_c	0.11	0.17	.05
Sociale×age	0.01	0.12	.01
Sociale×sexe	-0.30	0.17	-.13 [†]
Sociale×sexe×age	0.18	0.12	.12
Morale_c	-0.29	0.15	-.14 [†]
Morale×age	-0.04	0.09	-.03
Morale×sexe	-0.2	0.15	-.10
Morale×sexe×age	0.04	0.09	.04
Générale_c	-1.12	0.17	-.58***
Générale×age	-0.00	0.11	-.00
Générale×sexe	0.24	0.17	.13
Générale×sexe×age	-0.04	0.11	-.04

Note. $R^2 = .57$ ($ps < .001$)

[†] $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Plus précisément, les résultats nous indiquent que le domaine de l'estime de soi qui prédit le plus la dépression est l'estime de soi générale. En effet, ce domaine prédit négativement le score de dépression ($\beta = -.58, p < .001$). Les élèves qui présentent une estime de soi globale forte présentent moins de symptômes d'ordre dépressif. De la même manière, mais à un degré moindre l'estime de soi dans le domaine de la moralité et des conduites prédit négativement le score de dépression ($\beta = -.14, p < .10$).

De plus, les résultats nous indiquent que le lien entre l'estime de soi sociale et le score de dépression est modéré par le sexe des élèves dans la mesure où les élèves qui présentent une estime de soi sociale plus forte sont moins susceptibles de se trouver en situation de détresse psychologique, et ce d'autant plus si ces élèves sont des garçons ($\beta = -.13, p < .10$). Cependant, comme pour le domaine de la moralité et des conduites, ces effets ne sont présents que de manière tendancielle comme le montre les valeurs du p .

e. Dimensions de la motivation scolaire et risque de dépression

Les mêmes analyses de régression ont été conduites pour analyser le lien entre les dimensions de la motivation scolaire évaluée par l'EMMAS et le score de dépression.

Tableau 55 - Résumé des régressions linéaires pour les dimensions de la motivation scolaire prédisant le score de dépression ($N = 152$)

Variables	B	Erreur standard	β
Sexe	-1.41	0.50	-.23**
Age	0.14	0.30	.04 [†]
Int_sexe_age	0.13	0.30	.04
AE_c	-0.36	0.10	-.30***
AE×age	-0.04	0.06	-.06
AE×sexe	0.02	0.10	.02
AE×sexe×age	0.08	0.06	.11
UPEMF_c	0.06	0.09	.06
UPEMF×age	0.06	0.05	.10
UPEMF×sexe	0.11	0.09	.11
UPEMF×sexe×age	0.00	0.05	.01
EAEMF_c	0.51	0.11	.37***
EAEMF×age	0.07	0.06	.09
EAEMF×sexe	0.08	0.11	.06
EAEMF×sexe×age	-0.07	0.06	-.09

Note. $R^2 = .29$ ($ps < .001$)

[†] $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Les résultats des analyses de régression nous indiquent dans un premier temps que l'attrait de l'école prédit négativement le score de dépression ($\beta = -.30, p < .001$). Cela nous indique que les élèves qui se trouvent bien intégrés dans leur scolarité montrent moins de symptômes dépressifs. À l'inverse, les analyses de régression nous indiquent également que l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français prédit positivement le score de dépression ($\beta = .37, p < .001$). Ainsi, nous observons que les élèves de collège et de lycée qui montrent une plus grande anxiété dans l'apprentissage du français et des mathématiques présentent une plus grande détresse psychologique.

Estime de soi

- Plus les élèves présentent une estime de soi générale élevée, moins ils rapportent de symptômes dépressifs.
- Plus les élèves présentent un sentiment de compétence élevé dans le domaine de la moralité et des conduites, moins ils rapportent de symptômes dépressifs.
- Lorsque les élèves présentent un sentiment de compétence fort dans le domaine de l'acceptation sociale, moins les filles rapportent de symptômes dépressifs, ceci étant l'inverse pour les garçons.

Motivation scolaire

- Plus les élèves présentent un fort attrait pour l'école, moins ils rapportent de symptômes dépressifs.
- Plus les élèves considèrent que le français et les mathématiques pourraient leur être utile dans le futur, moins ils rapportent de symptômes dépressifs.

D. Analyses de médiation

Nous avons ensuite réalisé des analyses de médiation en nous appuyant sur la méthodologie développée par Baron et Kenny (1986). L'objectif de ces modèles est de comprendre comment une variable médiatrice modifie la relation entre une variable indépendante et une variable dépendante. Selon cette méthodologie, le rôle médiateur d'une variable est mis en évidence quand :

- a) Il existe une association significative entre une variable indépendante et la variable dépendante (**c**) ;
- b) Il existe une association significative entre cette variable indépendante et un médiateur supposé (**a**) ;
- c) Il existe une relation significative entre le médiateur et la variable dépendante (**b**) ;
- d) La relation entre la variable indépendante et la variable dépendante devient non significative et diminue lorsqu'elle est contrôlée par le médiateur supposé (**c'**).

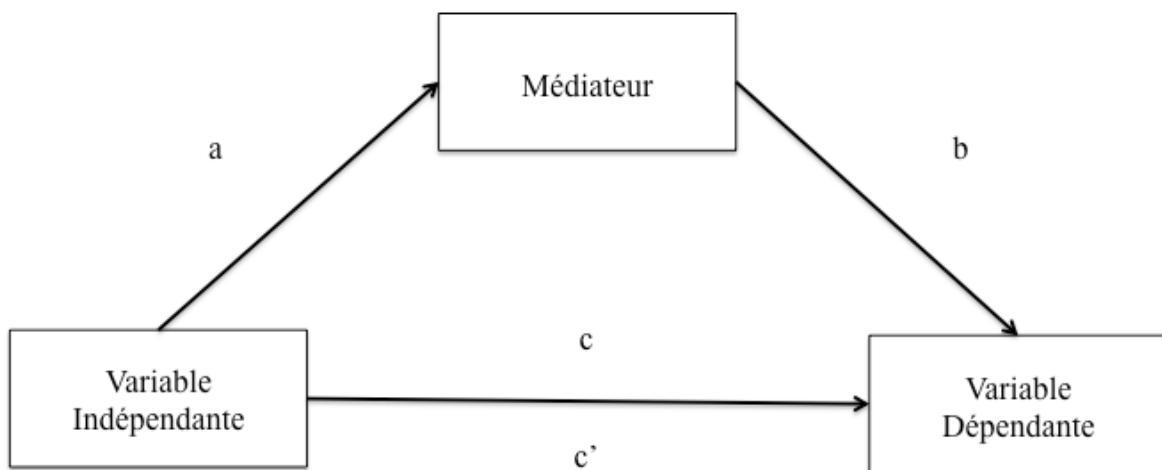


Figure 14 – Représentation générale d'un modèle de médiation selon Baron et Kenny (1986)

Afin qu'il puisse être considéré comme satisfaisant, il ne suffit pas qu'un modèle de médiation bénéficie des conditions statistiques telles qu'elles ont été définies par Baron et Kenny (1986). Il doit s'appuyer sur un corpus théorique solide qui nous permet d'organiser les rôles de chacune des variables introduites dans le modèle en particulier en ce qui concerne le rôle joué par le médiateur. Les résultats des analyses de médiation nous renseignent donc sur les liens supposés qu'entretient le risque de décrocher avec les variables indépendantes retenues dans notre étude.

L'objectif principal de ces analyses est d'identifier le rôle médiateur de la dépression en fonction des variables retenues dans les modèles de médiation. Nous présentons dans ces résultats les analyses à chacune des étapes proposées par Baron et Kenny (1986) ainsi que les résultats au test de Sobel lorsque les analyses de médiations (c') se sont révélées significatives.

1. Effet médiateur de la dépression dans la relation entre estime de soi scolaire et risque de décrocher

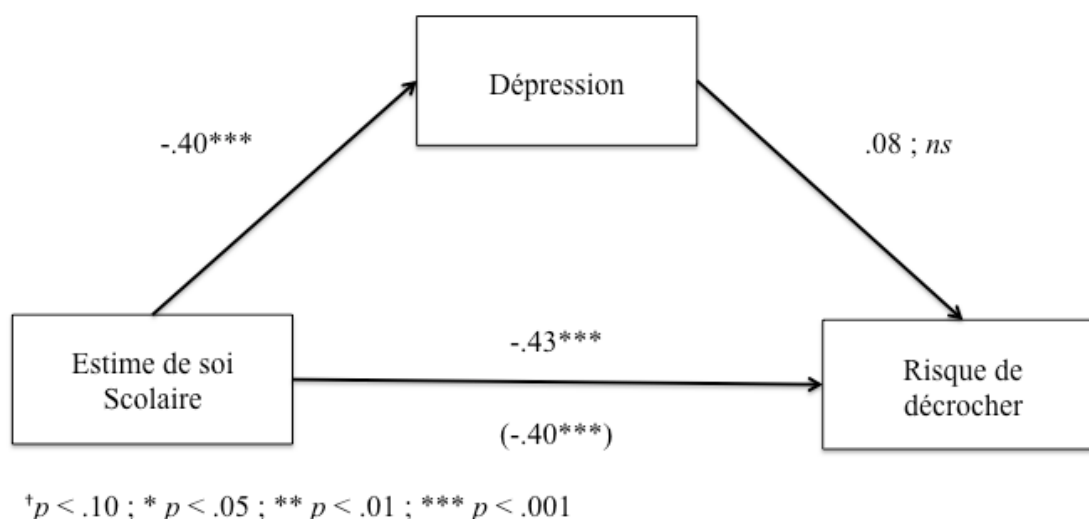


Figure 15 - Rôle de médiateur de la dépression dans la relation entre l'estime de soi scolaire et le risque de décrocher¹

D'après les quatre étapes développées par Baron et Kenny (1986), nous remarquons :

¹ Entre parenthèse la valeur du β lorsque la dépression est prise en compte dans l'analyse.

- a) Premièrement, que l'estime de soi scolaire prédit négativement le risque de décrocher ($\beta = -.43, p < .01$), les élèves ayant une bonne estime d'eux-mêmes dans le domaine scolaire présentent une moindre probabilité de quitter l'école prématurément.
- b) Deuxièmement, que l'estime de soi dans le domaine scolaire prédit négativement la dépression ($\beta = -.40, p < .0001$), les élèves ayant un sentiment de compétence élevé dans ce domaine présentent des scores de dépression plus faibles.
- c) Troisièmement, que la dépression prédit positivement le risque de décrocher ($\beta = .23, p < .01$), ce qui nous indique que les élèves qui présentent des scores de dépression plus élevés, montrent également une probabilité de décrocher plus importante.
- d) Enfin, que lorsque nous contrôlons l'effet de l'estime de soi scolaire par la dépression dans la régression de médiation, l'effet est marginal. Le coefficient β de la relation directe entre l'estime de soi scolaire et le risque de décrocher diminue de $-.43 (p < .001)$, à $-.40 (p < .001)$. De plus, la dépression ne prédit plus le risque de décrocher ($\beta = .08, ns$). La dépression ne joue pas de rôle de médiation dans la relation entre l'estime de soi dans le domaine scolaire et le risque de décrocher.

Tableau 56 - Résumé des analyses de régression pour tester le rôle médiateur de la dépression entre l'estime de soi scolaire et le risque de décrocher

	R	R²	variation de R²	β
Analyse 1 :				
RD sur Scol	.43	.18***		-.43***
Analyse 2 :				
Dép sur Scol	.40	.16***		-.40***
Analyse 3 :				
étape 1 : RD sur Dép	.23	.06**		.08
étape 2 : RD sur Scol	.43	.19***	.13	-.40***

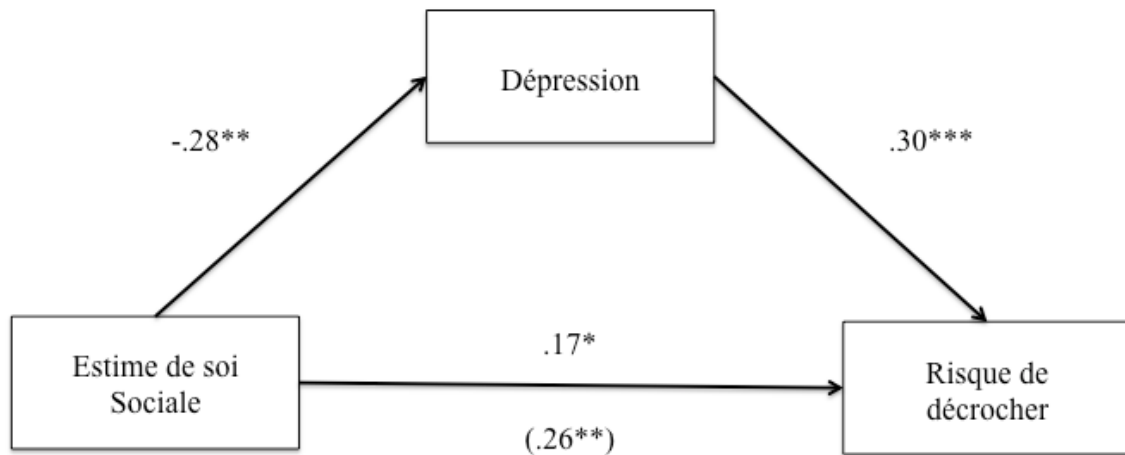
Note. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Scol = Estime de soi scolaire

RD = Risque de décrocher

= Dépression

2. Effet médiateur de la dépression dans la relation entre l'estime de soi sociale et le risque de décrocher



$^{\dagger}p < .10$; $* p < .05$; $** p < .01$; $*** p < .001$

Figure 16 - Rôle de médiateur de la dépression dans la relation entre l'estime de soi dans le domaine social et le risque de décrocher

D'après les quatre étapes développées par Baron et Kenny (1986), nous remarquons :

- Premièrement, que l'estime de soi sociale a un effet positif sur le risque de décrocher, ($\beta = .17$, $p < .05$), les élèves qui montrent une meilleure acceptation personnel sur la plan social présentent un risque de décrocher plus élevé.
- Deuxièmement, que l'estime de soi dans le domaine social prédit négativement la dépression, ($\beta = -.28$, $p < .001$), les élèves s'évaluant positivement sur le plan de l'acceptation sociale présentent des scores plus faibles sur l'échelle de dépression.
- Troisièmement, que comme pour le premier modèle, la dépression prédit positivement le risque de décrocher.
- Enfin, que lorsque nous contrôlons l'effet de l'estime de soi sociale par la dépression dans la régression de médiation nous n'observons pas d'effet médiateur de la dépression dans la relation entre ce domaine de l'estime de soi et le risque de décrocher. À l'inverse, la dépression contribue de manière significative à la prédiction du risque décrocher. Nous observons une

amélioration significative du modèle, le coefficient β augmente de .17 ($p < .05$) à .26 ($p < .01$). Le coefficient de régression de la relation entre le score de dépression et le risque de décrocher passant quant à lui de .23 ($p < .01$) à .30 ($p < .001$).

Nous nous sommes donc interrogés sur les résultats de ces analyses. Nous avons par conséquent chercher à tester en dans une deuxième série d'analyses l'éventuel rôle modérateur de la dépression dans la relation entre l'estime de soi sociale et le risque de décrocher. Nous avons réalisé une analyse de régression linéaire multiple en introduisant en plus des variables dépression et estime de soi sociale, le terme d'interaction entre ces deux variables afin de vérifier si les symptômes dépressifs conduisaient à une augmentation d'autant plus importante du risque de décrocher. Les résultats des analyses nous indiquent que si les effets principaux sont vérifiés, il n'existe pas d'interaction entre l'estime de soi sociale et la dépression ($\beta = .04$, *ns*). Cependant, ces résultats n'éludent pas le fait que l'ajout de la dépression dans le modèle de régression incluant le sentiment de compétence dans le domaine de l'acceptation sociale améliore les qualités prédictives de ce modèle (le coefficient de régression β augmente de .17* ; $R^2 = .03$, à .26** ; $\Delta R^2 = .12$).

Tableau 57 - Résumé des analyses de régression pour tester le rôle médiateur de la dépression entre l'estime de soi dans le domaine social et le risque de décrocher

	R	R ²	variation de R ²	β
Analyse 1 :				
RD sur Soc	.17	.03*		.17*
Analyse 2 :				
Dép sur Soc	.28	.08**		-.28**
Analyse 3 :				
étape 1 : RD sur Dép	.23	.06**		.30***
étape 2 : RD sur Soc	.34	.12***	.06	.26**

Note. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Soc = Estime de soi sociale

RD = Risque de décrocher

Dép = Dépression

3. Effet médiateur de la dépression dans la relation entre l'estime de soi dans le domaine des conduites et de la moralité et le risque de décrocher

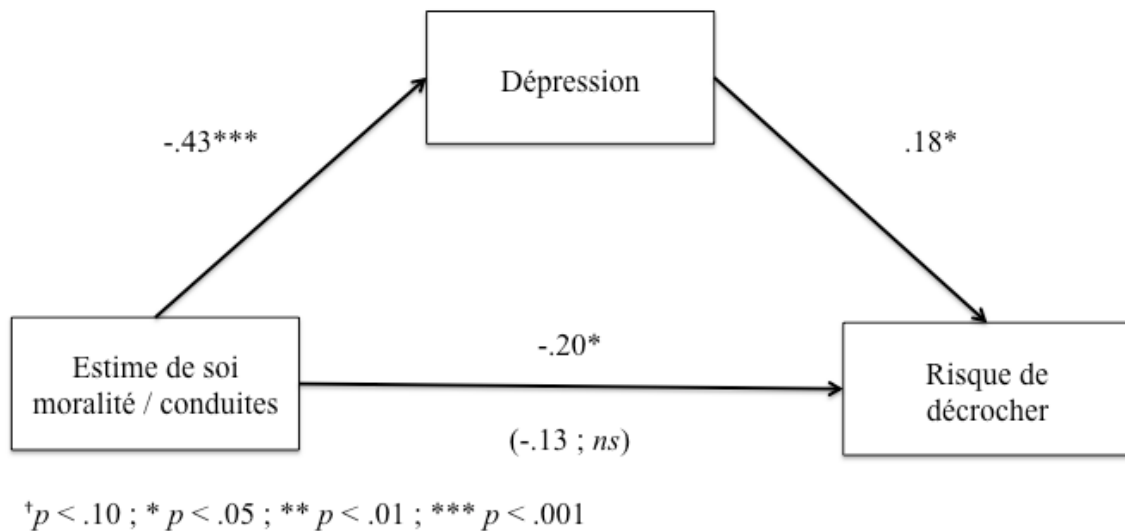


Figure 17 - Rôle de médiateur de la dépression dans la relation entre l'estime dans le domaine de la moralité et des conduites et le risque de décrocher

D'après les quatre étapes développées par Baron et Kenny (1986), nous remarquons :

- Premièrement, que l'estime de soi dans le domaine de la moralité et des conduites a un effet négatif sur le risque de décrocher, ($\beta = -.20$, $p < .05$), les élèves ayant une estime d'eux-mêmes élevée dans ce domaine présentent moins de risque de décrocher.
- Deuxièmement, que l'estime de soi dans le domaine de la moralité et des conduites a un effet négatif sur le score de dépression, ($\beta = -.43$, $p < .001$), ce qui montre que les élèves qui s'évaluent positivement dans ce domaine présentent moins de symptômes dépressifs.
- Troisièmement, que comme pour les deux premiers modèles la dépression prédit positivement le risque de décrocher.
- Enfin, que lorsque nous analysons l'effet de médiation du modèle complet en contrôlant l'effet de l'estime de soi dans le domaine de la moralité et des conduites en y ajoutant la dépression, nous observons que celle-ci médiate complètement l'effet de l'estime de soi. Le coefficient de régression de la

relation entre l'estime de soi dans le domaine de la moralité et des conduites diminue de -.20 ($p < .05$) à -.13 (*ns*).

Les analyses complémentaires permettant de tester la significativité de l'effet de médiation (Test de Sobel¹ ; Sobel, 1982), montrent que le modèle est adéquat et que par conséquent l'effet médiateur de la dépression est significatif, $Z = -2.10$ ($ET = .00$), $p < .04$. La taille de l'effet est faible à 7 %.

Tableau 58 - Résumé des analyses de régression pour tester le rôle médiateur de la dépression entre l'estime de soi dans le domaine de la moralité et des conduites et le risque de décrocher

	R	R ²	variation de R ²	β
Analyse 1 :				
RD sur M/C	.20	.04*		.20*
Analyse 2 :				
Dép sur M/C	.43	.19***		-.43***
Analyse 3 :				
étape 1 : RD sur Dép	.23	.06**		.18*
étape 2 : RD sur M/C	.26	.07***	.06	-.13

Note. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

M/C = Estime de soi
moralité et conduite

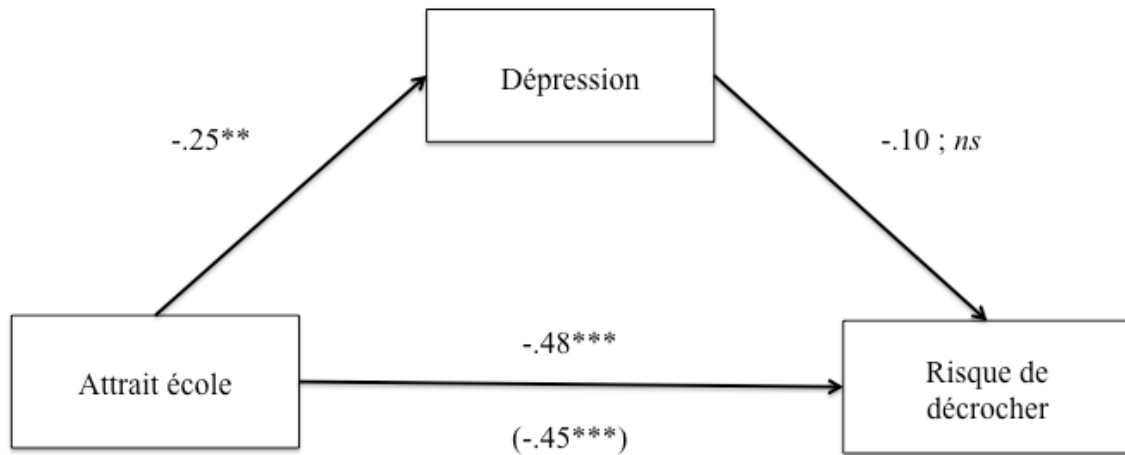
RD = Risque de décrocher

Dép = Dépression

¹ Nous avons réalisé les tests de Sobel à l'aide de l'outil mis en ligne par Preacher et Leonardi, disponible à l'URL suivante : <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm>

Cet outil permet aussi de calculer d'autres indicateurs qui évaluent la significativité du modèle de médiation étudié. Nous proposons uniquement les résultats au test de Sobel, plutôt que celui d'Aroian ou de Goodman, dans la mesure où il constitue l'indicateur le plus largement utilisé dans la littérature scientifique en psychologie pour les analyses de médiation.

4. Effet médiateur de la dépression dans la relation entre l'attrait de l'école et le risque de décrocher



[†] $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Figure 18 - Rôle de médiateur de l'attrait de l'école dans la relation entre la dépression et le risque de décrocher

D'après les quatre étapes développées par Baron et Kenny (1986), nous remarquons :

- Premièrement, que les analyses de régression nous indiquent que l'attrait de l'école a un effet négatif sur le risque de décrocher ($\beta = -.48$, $p < .001$), que les élèves qui montre un plus intérêt pour l'école présente une moins grande probabilité de décrocher.
- Deuxièmement, que l'attrait de l'école a un effet négatif sur le score de dépression ($\beta = -.25$, $p < .01$), ce qui montre que les élèves qui présentent plus d'attrait pour l'école sont moins enclins à présenter des symptômes d'ordre dépressif.
- Troisièmement, que comme dans les modèles précédents nous relevons que la dépression a un effet positif sur le risque de décrocher.
- Enfin, que lorsque nous contrôlons l'effet de l'attrait de l'école par la dépression dans la régression de médiation, nous n'observons pas de modification de l'effet de la variable dépendante si ce n'est de façon tout à fait marginale. Le coefficient β de la relation directe entre l'attrait de l'école et le risque de décrocher diminue de $-.48$ ($p < .001$), à $-.45$ ($p < .001$). Nous pouvons donc conclure que la

dépression ne joue pas de rôle de médiation dans la relation entre l'attrait de l'école et le risque de décrocher.

Tableau 59 - Résumé des analyses de régression pour tester le rôle médiateur de la dépression entre l'attrait de l'école et le risque de décrocher

	R	R ²	variation de R ²	β
Analyse 1 :				
RD sur AE	.48	.23***		-.48**
Analyse 2 :				
Dép sur AE	.25	.06**		-.25**
Analyse 3 :				
étape 1 : RD sur Dép	.23	.06**		.10 <i>ns</i>
étape 2 : RD sur AE	.50	.50***	.19	-.45***

Note. *p < .05 ; **p < .01 ; ***p < .001

AE = Attrait de l' école

RD = Risque de décrocher

Dép = Dépression

5. Effet médiateur de la dépression dans la relation entre l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français et le risque de décrocher

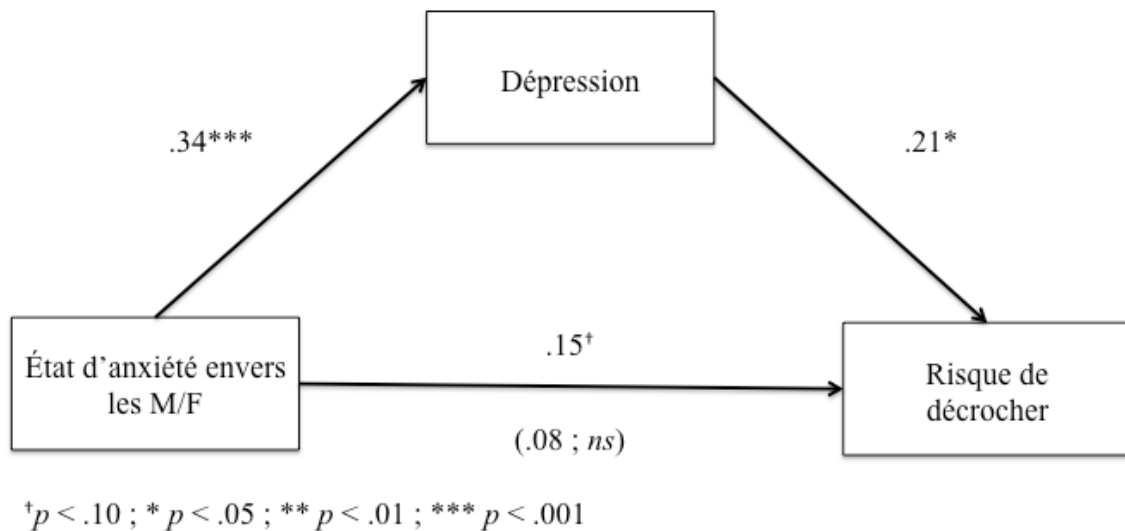


Figure 19 - Rôle de médiateur de la dépression dans la relation entre l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français et le risque de décrocher

D'après les quatre étapes développées par Baron et Kenny (1986), nous remarquons :

- Premièrement, que l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français a un effet tendanciellement positif sur le risque de décrocher ($\beta = -.15$, $p < .10$), suggérant que les élèves ayant des scores d'anxiété envers les apprentissages élevés présentent une probabilité de décrocher plus importante.
- Deuxièmement, que les analyses de régression nous indiquent que l'état d'anxiété envers les mathématiques a un effet positif sur le risque de décrocher ($\beta = -.34$, $p < .001$), les élèves anxieux présentent une plus grande probabilité de décrocher.
- Troisièmement, encore une fois la dépression présente un effet positif sur le risque de décrocher comme cela est le cas dans les régressions précédentes.
- Enfin, la dernière régression ayant pour objectif de tester l'effet de médiation de la dépression dans la relation entre l'état d'anxiété envers les mathématiques et le risque de décrocher, nous permet de constater un effet de médiation complet, le coefficient de régression β diminue de $.15$ ($p < .10$) à $.08$ (ns).

Les analyses complémentaires ayant pour objectif de tester la significativité du modèle de médiation en utilisant le test de Sobel nous indiquent que l'effet de médiation complet de la dépression est significatif, $Z = 2.17$ ($ET = .002$), $p < .03$. La taille de l'effet est relativement faible avec une valeur de 7 %.

Tableau 60 - Résumé des analyses de régression pour tester le rôle médiateur de la dépression entre l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français et le risque de décrocher

	R	R²	variation de R²	β
Analyse 1 :				
RD sur EAEMF	.15	.02*		.15 [†]
Analyse 2 :				
Dép sur EAEMF	.34	.12***		.34**
Analyse 3 :				
étape 1 : RD sur Dép	.23	.06**		.08 <i>ns</i>
étape 2 : RD sur EAEMF	.25	.06***	.19	-.45***

Note. [†] $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

EAEMF = État d'anxiété
envers les mathématiques et
le français

RD = Risque de décrocher

Dép = Dépression

Nous présentons la synthèse des résultats de ces analyses de médiation dans l'encadré suivant :

- La dépression médiatise complètement la relation entre l'estime de soi dans le domaine de la moralité et des conduites. Lorsque la dépression est ajoutée au modèle de base, le coefficient de régression β entre l'estime de soi et le risque de décrochage diminue et n'est plus significatif (de $-.20^*$ à $-.13$, *ns*).
- Même si l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français prédit positivement le risque de décrochage scolaire de façon tendancielle ($\beta = .15^\dagger$), nous observons que la dépression médiatise complètement la relation entre cette dimension de la motivation scolaire et le risque de décrochage scolaire. Lorsque la dépression est ajoutée au modèle de base, le coefficient de régression β entre l'estime de soi et le risque de décrochage diminue et n'est plus significatif (de $.15^\dagger$ à $.08$, *ns*).
- Nos résultats montrent qu'en accord avec nos hypothèses, la dépression modifie la relation entre ces deux dimensions et le risque de décrochage scolaire. Ces résultats indiquent, dans un premier temps, que les symptômes dépressifs empêchent l'estime de soi dans le domaine de la moralité et des conduites de jouer le rôle de facteur de protection, et, dans un deuxième temps, que lorsque les élèves présentent des symptômes dépressifs, l'effet de ces symptômes est plus important que celui de l'anxiété dans les apprentissages.
- Enfin, nos analyses mettent au premier plan la relation entre l'estime de soi dans le domaine de l'acceptation sociale, qui définit la capacité d'un adolescent à créer du lien avec ses pairs, et la dépression dans le processus d'abandon des études. Nos résultats montrent, qu'au lieu de médiatiser la relation entre estime de soi sociale et risque de décrochage scolaire, l'ajout de la dépression dans le modèle de régression augmente le risque de décrochage ($\beta = .26^{**}$; $R^2 = .12$). Ces résultats montrent que plus les élèves présentent une bonne estime de soi sociale et plus ils présentent de symptômes dépressifs, plus ils montrent une probabilité importante de décrocher.

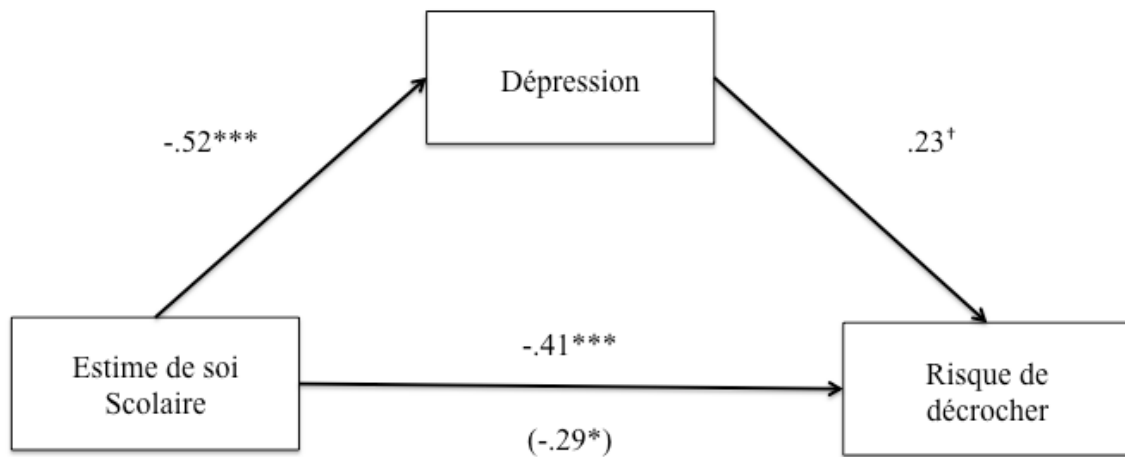
À la suite des analyses menées pour l'ensemble des élèves ayant répondu à notre questionnaire, nous nous sommes attachés aux différences supposées entre les filles et

les garçons en nous appuyant sur notre revue de littérature, Nos résultats relèvent de façon systématique des différences entre eux sur l'ensemble des variables retenues dans notre étude. Ces analyses complémentaires se justifient également par rapport aux résultats précédents qui semblent pour certaines dimensions aller à l'encontre des résultats généralement constatés dans les études antérieures. Nous avons donc appliqué la même méthodologie pour analyser l'effet médiateur de la dépression sur les différentes variables retenues. Nous nous limiterons ici à présenter uniquement les résultats ayant fait apparaître des résultats significatifs allant, soit dans le sens d'une médiation partielle, soit dans le sens d'une médiation complète.

Les résultats de ces analyses de médiation font apparaître des effets de médiation pour les garçons comme le montrent les figures suivantes et qui résument les résultats des analyses de régression qui suivent comme précédemment la procédure proposée par Baron et Kenny (1986). Cependant, en ce qui concerne les analyses appliquées aux filles de notre population ($N = 76$), l'absence de modèles de médiation valables s'explique par l'absence de relation entre le score de dépression et le risque de décrocher ($\beta = .06$, *ns*) qui constitue le lien principal des analyses que nous menons dans le cadre de nos modèles de médiation (lien **a**, **b**, **c** et **c'** en fonction des modèles testés). Nous ne présentons donc pas dans cette partie d'analyses de médiation pour les filles.

En revanche, en nous attachant à l'étude de la situation des garçons de notre population de collégiens et de lycéens, les résultats obtenus nous permettent de développer plusieurs modèles laissant apparaître des effets de médiation dans les relations entre les différentes variables retenues pour ces analyses. Nous présentons donc ici l'ensemble de ces analyses.

6. Effet médiateur de la dépression dans la relation entre l'estime de soi scolaire et le risque de décrocher pour les garçons



$^{\dagger}p < .10$; $*p < .05$; $**p < .01$; $***p < .001$

Figure 20 - Rôle de médiateur de la dépression dans la relation entre l'estime de soi scolaire et le risque de décrocher pour les garçons

D'après les quatre étapes développées par Baron et Kenny (1986), nous remarquons :

- Premièrement, que pour ce modèle l'estime de soi dans le domaine scolaire a un effet négatif sur le risque de décrocher, ($\beta = -.41$, $p < .001$), les garçons qui présentent une bonne estime d'eux-mêmes dans le domaine scolaire présentent moins de risque de décrocher.
- Deuxièmement, que l'estime de soi scolaire a un effet négatif sur le score de dépression, ($\beta = -.52$, $p < .001$), les garçons qui présentent un sentiment de compétence élevé dans le domaine scolaire présentent des symptômes dépressifs.
- Troisièmement, que la dépression a un effet positif sur le risque de décrocher, ($\beta = .38$, $p < .01$), les garçons qui présentent des scores élevés à l'échelle de dépression montrent une plus grande probabilité de décrocher.
- Enfin, lorsque nous testons le modèle de médiation impliquant la dépression dans la relation entre l'estime de soi dans le domaine scolaire et le risque de décrocher, nous constatons que la dépression médiatise partiellement la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante du modèle. Les coefficients de régression diminuent de $-.41$ ($p < .001$) à $-.29$ ($p < .01$).

Les analyses complémentaires visant à tester la significativité de ce modèle réalisées à l'aide du test de Sobel nous indiquent que le degré de signification de l'effet médiateur de la dépression sur la relation directe entre l'estime de soi scolaire est significative mais uniquement de manière tendancielle, $Z = -1.87$ ($ET = .008$), $p = .06$.

Tableau 61 - Résumé des analyses de régression pour tester le rôle médiateur de la dépression entre l'estime de soi scolaire et le risque de décrocher pour les garçons de l'échantillon

	R	R²	variation de R²	β
Analyse 1 :				
RD sur Scol	.41	.17**		-.41***
Analyse 2 :				
Dép sur Scol	.52	.27***		-.52***
Analyse 3 :				
étape 1 : RD sur Dép	.38	.14**		
étape 2 : RD sur Scol	.46	.21***	.06	-.29*

Note. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Scol = Estime de soi scolaire

RD = Risque de décrocher

Dép = Dépression

7. Effet médiateur de la dépression dans la relation entre l'estime de soi dans le domaine des conduites et de la moralité et le risque de décrocher pour les garçons.

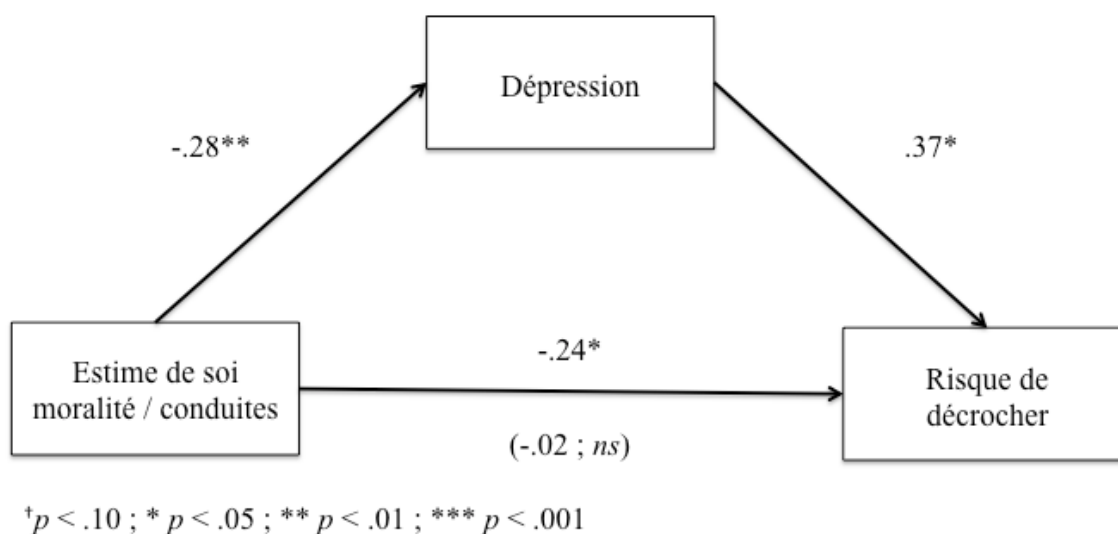


Figure 21 - Rôle de médiateur de la dépression dans la relation entre l'estime de soi dans le domaine des conduites et de la moralité et le risque de décrocher pour les garçons

D'après les quatre étapes développées par Baron et Kenny (1986), nous remarquons :

- Premièrement, que l'estime de soi dans le domaine de la moralité et des conduites a un effet négatif sur le risque de décrocher ($\beta = -.24$, $p < .05$), les garçons qui ont une estime d'eux-mêmes élevée dans ce domaine présentent moins de risque de décrocher.
- Deuxièmement, que ce même domaine de l'estime de soi a un effet négatif sur le score de dépression ($\beta = -.28$, $p < .001$), ce qui montre qu'un sentiment de compétence élevé dans ce domaine de l'estime de soi s'accompagne de moins de symptômes d'ordre dépressif.
- Troisièmement, que la relation entre la dépression est la même que pour le modèle précédent avec un effet positif de la dépression sur le risque de décrocher pour les garçons.
- Enfin, que la dépression médiate complètement la relation entre l'estime de soi dans le domaine de la moralité et des conduites et le risque de décrocher. En

effet, lorsque l'on contrôle l'effet de ce domaine de l'estime de soi en y ajoutant la dépression, le coefficient de régression diminue de -.24 ($p < .05$) à -.02 (*ns*).

Les analyses complémentaires menées dans le but de tester la significativité du modèle de médiation et réalisées en utilisant le test de Sobel montrent que l'effet de médiation complet relevé dans les analyses de régression est significatif, $Z = -2.59$ ($ET = .008$), $p < .01$.

Tableau 62 - Résumé des analyses de régression pour tester le rôle médiateur de la dépression entre l'estime de soi dans le domaine de la moralité et des conduites et le risque de décrocher

	R	R ²	variation de R ²	β
Analyse 1 :				
RD sur M/C	.24	.06*		.24*
Analyse 2 :				
Dép sur M/C	.28	.15***		-.28**
Analyse 3 :				
étape 1 : RD sur Dép	.38	.15**		.37*
étape 2 : RD sur M/C	.38	.15**	.00	-.02 <i>ns</i>

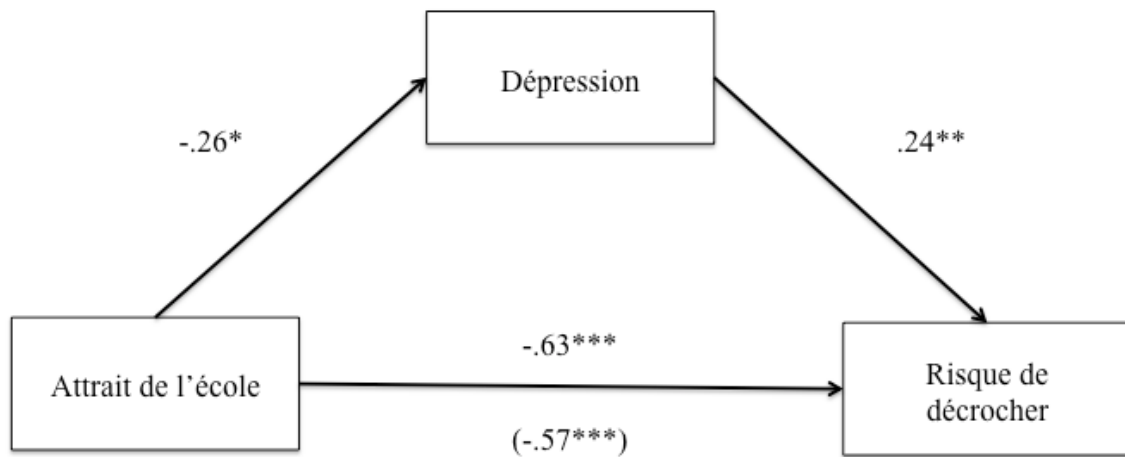
Note. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

M/C = Estime de soi
moralité et conduite

RD = Risque de décrocher

Dép = Dépression

8. Effet médiateur de la dépression dans la relation entre l'attrait de l'école et le risque de décrocher pour les garçons



$^{\dagger}p < .10$; $*p < .05$; $**p < .01$; $***p < .001$

Figure 22 - Rôle de médiateur de l'attrait de l'école sur la relation entre la dépression et le risque de décrocher pour les garçons

D'après les quatre étapes développées par Baron et Kenny (1986), nous remarquons :

- Premièrement, que les analyses de régression nous indiquent que l'attrait de l'école a un effet négatif sur le risque de décrocher ($\beta = -.63, p < .001$), les élèves qui montrent un plus grand intérêt pour l'école présentent une moins grande probabilité de décrocher.
- Deuxièmement, que l'attrait de l'école a un effet négatif sur le score de dépression ($\beta = -.26, p < .01$), ce qui montre que les élèves qui présentent plus d'attrait pour l'école sont moins susceptibles que les élèves qui présentent moins d'attrait pour l'école de présenter des symptômes d'ordre dépressif.
- Troisièmement, que comme dans les modèles précédents nous relevons que la dépression a un effet positif sur le risque de décrocher.
- Enfin, lorsque nous testons le modèle de médiation impliquant la dépression dans la relation entre l'estime de soi dans le domaine scolaire et le risque de décrocher, nous constatons que la dépression médiatise partiellement la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante du modèle. Les coefficients de régression diminuent seulement de $-.63 (p < .001)$ à $-.57 (p < .001)$.

Les analyses complémentaires réalisées à l'aide du test de Sobel montrent que l'effet de médiation partielle révélé a priori dans les analyses de régression est significatif, $Z = -2.27$ ($ET = .00$), $p < .05$.

Tableau 63 - Résumé des analyses de régression pour tester le rôle médiateur de la dépression entre l'attrait de l'école et le risque de décrocher pour les garçons

	R	R ²	variation de R ²	β
Analyse 1 :				
RD sur AE	.63	.39***		-.63***
Analyse 2 :				
Dép sur AE	.26	.07*		-.26**
Analyse 3 :				
étape 1 : RD sur Dép	.38	.15**		.24**
étape 2 : RD sur AE	.67	.45***	.19	-.57***

Note. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

AE = Attrait de l' école

RD = Risque de décrocher

Dép = Dépression

9. Effet médiateur de la dépression dans la relation entre l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français et le risque de décrocher pour les garçons

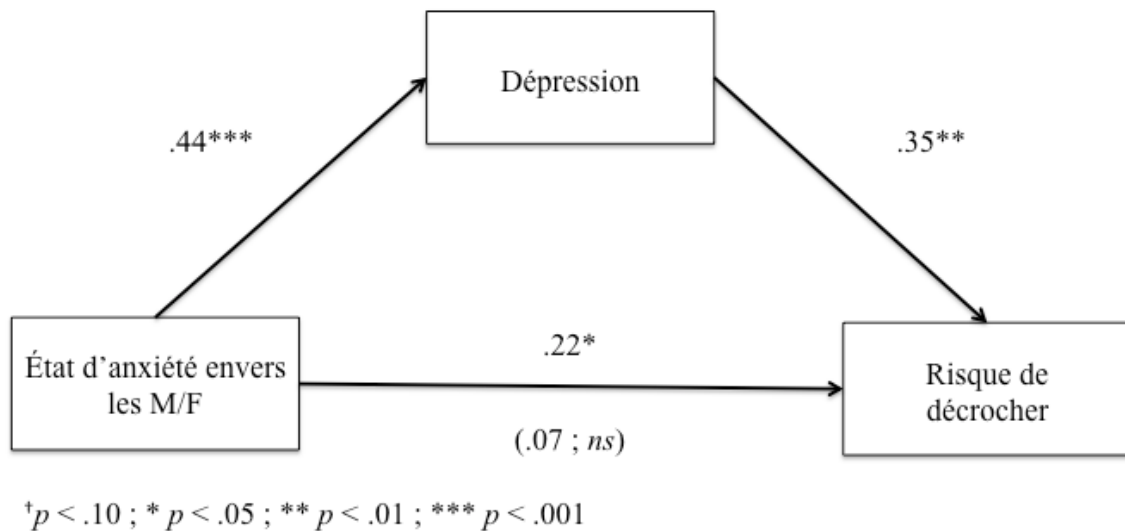


Figure 23 - Rôle de médiateur de la dépression dans la relation entre l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français et le risque de décrocher pour les garçons

D'après les quatre étapes développées par Baron et Kenny (1986), nous remarquons :

- Premièrement, que l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français prédit positivement le risque de décrocher ($\beta = -.22$, $p < .05$). Plus les garçons présentent un score d'anxiété élevé et plus ils présentent de risque de décrocher.
- Deuxièmement, que l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français a un effet positif sur la dépression ($\beta = .44$, $p < .001$), les garçons qui montrent un score élevé à la sous-échelle de l'EMMAS évaluant l'anxiété envers les apprentissages présentent plus de symptômes d'ordre dépressif.
- Troisièmement, et comme nous l'avons vu dans le modèle précédent (Estime de soi moralité / conduites - Dépression - Risque de décrocher), que la dépression prédit positivement le risque de décrocher.
- Enfin, nous avons procédé à l'analyse du modèle de médiation en contrôlant l'effet de l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français par la dépression. Ces analyses montrent a priori un effet de médiation complète, dans la mesure

où la relation directe entre l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français et le risque de décrocher diminue de .22 ($p < .05$) à .07 (ns).

Les analyses complémentaires réalisées à l'aide du test de Sobel montrent que l'effet de médiation complet de la dépression sur la relation entre l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français est significatif, $Z = 2.52$ ($ET = .005$), $p < .05$.

Tableau 64 - Résumé des analyses de régression pour tester le rôle médiateur de la dépression entre l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français et le risque de décrocher pour les garçons de l'échantillon

	R	R ²	variation de R ²	β
Analyse 1 :				
RD sur EAEMF	.22	.05*		.22*
Analyse 2 :				
Dép sur EAEMF	.44	.19***		.44**
Analyse 3 :				
étape 1 : RD sur Dép	.38	.15***		.35**
étape 2 : RD sur EAEMF	.39	.00 <i>ns</i>	.19	-.45***

Note. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

EAEMF = État d'anxiété
envers les mathématiques et
le français

RD = Risque de décrocher

Dép = Dépression

Nous présentons la synthèse des résultats de ces analyses de médiation dans l'encadré suivant :

Pour les garçons

- La dépression médiate partiellement la relation entre l'estime de soi scolaire et la probabilité de décrocher. Lorsque la dépression est ajoutée au modèle de base, le coefficient de régression β entre l'estime de soi et le risque de décrochage diminue fortement (de -.41** à -.29*).

- La dépression médiatise complètement la relation entre l'estime de soi dans le domaine de la moralité et des conduites et le risque de décrochage scolaire. Lorsque la dépression est ajoutée au modèle de base, le coefficient de régression β entre l'estime de soi et le risque de décrochage diminue et n'est plus significatif (de $-.24^*$ à $-.02$, *ns*).
- La dépression médiatise complètement la relation entre l'état d'anxiété et la probabilité de décrocher. Lorsque la dépression est ajoutée au modèle de base, le coefficient de régression β entre l'anxiété dans l'apprentissage et le risque de décrocher diminue et devient non significatif (de $.22^*$ à $.07$, *ns*). Nous notons également qu'à la différence de ce qui peut être généralement observé (Genoud et al, 2009), l'état d'anxiété envers les mathématiques prédit plus fortement l'augmentation du risque de décrocher pour les garçons par rapport aux filles ($\beta = .06$, *ns*).
- La dépression médiatise partiellement la relation entre l'attrait de l'école et la probabilité de décrocher. Lorsque la dépression est ajoutée au modèle de base, le coefficient de régression β entre l'intérêt que les élèves montrent envers l'école et le risque de décrochage a tendance à diminué (de $-.63^{***}$ à $-.57^{***}$).
- Nous observons un plus grand nombre d'effets de médiation, partiels ou complets dans les analyses de médiation s'intéressant à la situation des garçons. Ces résultats indiquent, qu'en plus de l'effet de médiation entre l'estime de soi dans le domaine de la moralité et des conduites qui l'empêche de jouer le rôle de facteur de protection, la dépression agit également sur l'estime de soi scolaire, mais à un niveau moindre. De plus, lorsque les élèves présentent des symptômes dépressifs, l'effet de ces symptômes est plus important que celui de l'anxiété dans les apprentissages.

Enfin, dans la mesure où notre première série d'analyse a mis en évidence une relation spécifique entre estime de soi dans le domaine de l'acceptation sociale et dépression, nous avons reproduit les analyses afin de tester l'effet modérateur de la dépression dans la relation entre estime de soi sociale et risque de décrochage scolaire. Ces résultats ne mettent pas en évidence d'effet modérateur. En revanche, l'ajout de la dépression au

modèle incluant l'estime de soi sociale et le risque de décrocher permet d'améliorer de manière très importante les qualités du modèle :

Tableau 65 – Régression du risque de décrochage sur l'estime de soi sociale et la dépression¹

Modèles	Variables indépendantes	Variables dépendantes	B	Erreur standard	β	R ²
1	SOC	RD	0,016	0,012	.14 <i>ns</i>	.02
2	SOC	RD	0.037	0,012	.34**	.25
	Dép	RD	0.027	0,006	.51***	

Ces résultats nous indiquent que plus les élèves présentent une estime de soi sociale forte associée à des symptômes dépressifs et plus le risque de décrochage augmente.

Conclusion

Les résultats des analyses de médiation relatifs à la situation des garçons nous montrent que ces derniers présentent plus de symptômes dépressifs que les filles dans le cadre du processus de décrochage scolaire comme l'ont déjà montré Quiroga, Janosz et Marcotte (2006). Ces résultats semblent être liés à plusieurs facteurs que nous relevons de manière spécifique dans notre recherche, notamment en ce qui concerne la place occupée par l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français, auquel les garçons semblent être plus sensibles. Même si la dépression ne médiatise pas l'ensemble des dimensions testées, nous constatons que l'apparition de symptômes dépressifs en relation avec une forme de détresse psychologique évaluée à l'aide du Children's Depression Inventory conduit à réduire le rôle « protecteur » de l'estime de soi et de la motivation scolaire.

Par ailleurs, nos résultats mettent en avant la relation entre l'estime de soi sociale et la dépression qui, lorsqu'elles sont associées, prédisent fortement le risque de décrocher. Bien que nous n'ayons pas formulé d'hypothèse dans ce sens, nous traiterons de ce

¹ SOC = estime de soi sociale ; Dép = score de dépression ; RD = risque de décrocher.

résultat en discussion de cette recherche afin d'éclairer le rôle joué par les pairs dans le processus de décrochage.

DISCUSSION

Objectif 1 – Étude multidimensionnelle de l'évolution de la motivation scolaire, de l'estime de soi, de la dépression, de l'engagement scolaire et de la probabilité de décrocher des collégiens et des lycéens en fonction du sexe et de l'âge des élèves de 12 à 20 ans.

L'estime de soi des élèves

Dans un premier temps, et en rapport avec nos hypothèses de recherche nous nous sommes attachés à étudier la question de l'estime de soi en fonction du sexe et de l'âge des élèves en émettant l'hypothèse de l'existence de schéma d'estime de soi complexe en fonction des domaines évalués par l'échelle que nous avons utilisées. Ces hypothèses s'appuyaient sur une vision multidimensionnelle de l'estime de soi des adolescents censée rendre compte de la variété des profils d'évaluation de soi à la fois des filles mais aussi des élèves plus âgés par rapport aux élèves moins âgés en fonction des domaines pris en compte (Harter, 1982 ; Harter, 1988 ; Bouffard, Seidah, McIntyre, Boivin, Vezeau, & Cantin (2002) ; Bariaud, 2006).

De façon générale, nous remarquons dans un premier temps que les résultats moyens reportés par les élèves aux PPSA nous indiquent des résultats globalement en-dessous du point de coupure révélant pour l'ensemble des élèves un bon sentiment de compétence de la part des élèves interrogés.

En ce qui concerne l'évolution de l'estime de soi dans le temps, nous ne relevons pas de différences significatives pour aucun des domaines de l'estime de soi entre les élèves plus âgés et les élèves moins âgés. Comme nous pouvions nous y attendre, ces résultats vont dans le sens de Trzesniewski, Donnellan et Robbins (2003) qui postulent que l'estime de soi aurait tendance à rester stable entre l'enfance et l'âge adulte. Cependant, nos résultats ne permettent pas de nous assurer de cette tendance dans la mesure où les comparaisons que nous avons effectuées ne nous donnent pas les moyens d'observer finement l'évolution de l'estime de soi, en particulier entre le début de l'adolescence et la fin de l'adolescence.

En revanche, les hypothèses que nous avons formulées se retrouvent partiellement infirmées dans la mesure où nous nous attendions à observer des différences en fonction

des sentiments de compétence dans la comparaison entre les filles et les garçons. Plus précisément, les auteurs qui se sont appuyés sur des modèles multidimensionnels de l'estime de soi révèlent que les filles et les garçons valorisent différents domaines afin de soutenir leur image de soi. Nos résultats mettent en avant le fait que pour l'ensemble des domaines de l'estime de soi que nous avons étudiés, les garçons s'évaluent plus positivement que les filles. Si ces résultats ne sont pas surprenants sur le plan de la compétence athlétique, du travail, de l'apparence physique ou de l'estime de soi globale (Harter, 1990), ils sont plus étonnants en ce qui concerne le domaine de l'acceptation sociale, de la moralité, des conduites et des amitiés profondes.

Les raisons qui peuvent expliquer ces résultats sont à première vue en lien avec notre échantillon, notamment au niveau des résultats rapportés par les collégiens et les lycéens que nous avons interrogés. Nous avons remarqué plus haut, dans notre partie méthodologie, que les analyses confirmatoires ne confirmaient pas la structure du PPSA de manière satisfaisante. Cela peut venir expliquer en partie ces résultats. De plus, Bouffard et al. (2002) relèvent que comme pour l'instrument original développé par Harter « la sous-échelle relative à la compétence dans les relations sentimentales demeure aussi problématique que dans l'étude pilote » (p. 159) dans l'adaptation de l'échelle en français.

Bariaud (2006) évoque deux limites auxquelles nous avons pu nous retrouver confronté dans le cadre de notre étude. La première limite est en rapport avec la sous-échelle relative au monde du travail qui semble poser problème aux adolescents. Ces derniers semblent en difficulté de se projeter dans la réalisation d'un futur « petit boulot », en particulier. Ceci est compréhensible pour des collégiens qui ne sont pas encore en âge de travailler. La deuxième limite concerne directement la longueur de l'échelle et la forme « redondante » des intitulés qui induisent de la lassitude chez les élèves interrogés. De plus, nous avons placé cette échelle en fin de questionnaire et il est possible qu'en dépit de l'inversion des items, beaucoup des élèves interrogés aient pris le parti de répondre vite et au hasard.

Enfin, nous émettions l'hypothèse d'un effet d'interaction entre le sexe et l'âge pour le domaine de l'apparence physique. Nous supposons que plus les filles avançaient en âge

et plus leur estime de soi sur le plan de l'apparence corporelle baissait fortement alors qu'elle restait relativement stable pour les garçons ou qu'elle diminuait à peine (Harter, 1990). Dans la mesure où la question de l'apparence physique est intimement liée aux modifications pubertaires à l'adolescence et que ces modifications ont un impact plus fort pour les filles, nous postulions qu'en interrogeant des jeunes de 12 à 20 ans, ces différences apparaîtraient également dans le cadre de notre étude. Famose et Berstch (2009) avance l'idée que cette évolution de l'estime de soi sur le plan physique « peut s'expliquer par la difficulté de plus en plus grande pour elles à coïncider avec les stéréotypes culturels d'apparence physique dont les contraintes paraissent augmenter tout au long du développement » (p. 32). Cependant, nos résultats ne confirment pas cette hypothèse, ou alors seulement partiellement en rapport avec le fait qu'en moyenne les garçons ont une meilleure estime de soi dans le domaine de l'apparence physique.

De ce fait, nous relevons une tendance forte dans les résultats que nous avons obtenus. De manière systématique, les garçons s'évaluent plus positivement que les filles sur l'ensemble des domaines du modèle d'estime de soi de Harter (1982).

La motivation scolaire des élèves

Les analyses descriptives des scores des élèves à l'échelle de motivation scolaire nous indiquent, en moyenne, un bon niveau de motivation pour l'ensemble de la population étudiée. En effet, bien que les auteurs de l'échelle n'aient pas établi de point de coupure permettant de faire la distinction lors de l'évaluation entre une bonne ou une mauvaise motivation scolaire, les scores observés montrent que les résultats des collégiens et des lycéens de notre échantillon sont sensiblement équivalents aux résultats généralement constatés avec l'EMMAS (Genoud, Ruiz, & Gurtner, 2009 ; Gurtner, Gulfi, Monnard, & Schumacher, 2006 ; Gurtner, Monnard, & Genoud, 2001)

L'ensemble des résultats pour toutes les dimensions de l'EMMAS sont en accord avec la revue de littérature qui étaye le fait que la motivation scolaire baisse avec l'âge des élèves et confirment nos hypothèses selon lesquelles les élèves plus âgés sont moins motivés que les élèves plus jeunes, filles ou garçons. Cette baisse de motivation nous indique que les élèves après 15 ans trouvent moins d'intérêt pour le travail scolaire, qu'ils pensent que l'école, et en particulier les mathématiques et le français présentent

moins d'utilité et qu'ils rapportent moins de volonté d'apprendre en français et en mathématiques. Ils présentent également un sentiment de compétence en français et en mathématiques moins important. Bien que significative, cette baisse de la motivation après 15 ans demeure normale et ne semble pas, dans la mesure où elle ne transforme pas en une réelle démotivation, poser de problème pour la suite de la scolarité des élèves (Gurtner et al. 2006). Par exemple, cette baisse de motivation peut être due, chez certains élèves, à une objectivation progressive de leurs compétences consécutives à une meilleure connaissance de soi qui aurait un impact chez eux sur leur sentiment de compétence dans les apprentissages (Wigfield, Eccles, Yoon, Harold, Arbreton, Freedman-Doan, & Blumenfeld, 1997). Cette baisse de motivation peut aussi s'expliquer par le fait, qu'avec les années, les élèves plus âgés peuvent commencer à marquer des intérêts qui vont pouvoir dépasser le cadre scolaire et ainsi montrer moins d'envie d'apprendre, notamment au lycée. Cette baisse de motivation va également apparaître au moment où les élèves vont commencer à se constituer des centres d'intérêts plus diversifiés et délaisser d'autres matières ce qui peut contribuer à l'abaissement général de la motivation des élèves (Eccles et Midgley, 1989).

Cependant, la structure de nos analyses pour lesquelles nous avons fait le choix de dichotomiser les variables, pour tester les effets des facteurs, ne nous permet pas d'observer comme pour l'étude menée par Gurtner et al. (2000) une baisse progressive de la motivation tout au long de la scolarité. Cette étude montre que cette baisse ne se fait pas d'une période à une autre de manière brutale, mais que l'on assiste plutôt à légère érosion au fur et à mesure de la scolarité des élèves. Par ailleurs, Chouinard et Roy (2003), qui ont étudié le phénomène d'une année scolaire sur l'autre, nous montre que le cours normal de la baisse de motivation a également lieu au cours de l'année scolaire et que le niveau de motivation des élèves pour les apprentissages a tendance à remonter au début de l'année suivante.

En parallèle de cette baisse de la motivation, nous observons, en lien avec nos hypothèses, que l'état d'anxiété des élèves envers le français et les mathématiques baisse également avec l'avancée en âge. Ce résultat pourrait paraître surprenant notamment lorsque l'on sait que les exigences scolaires augmentent avec l'avancée dans la scolarité, en particulier avec la perspective du baccalauréat pour les lycéens de notre

échantillon qui sont tous scolarisés dans des filières générales. Cette évolution pourrait être en lien avec les résultats scolaire des élèves et l'évaluation positive de leurs capacités scolaires ce qui les rendraient plus confiants face aux tâches à accomplir (Gurtner et al. 2000).

Si les différences au niveau de l'évolution de l'avancée en âge vont clairement dans le sens des hypothèses que nous avons formulé, la question des différences que nous supposons observer en fonction du sexe des élèves ne vont pas aussi nettement dans le sens de la littérature sur la question de la motivation scolaire.

Partant du constat que les filles sont généralement plus intéressées par l'école que les garçons (Hyde et Durik, 2005), nos résultats sont conformes à ce que l'on observe chez les collégiens et les lycéens sur le plan de la motivation globale se rapportant à l'attrait des études. Cependant, si l'on peut dire que, de manière globale, les filles sont plus motivées que les garçons. L'intérêt d'effectuer une évaluation multidimensionnelle portait sur les différences spécifiques mises en avant dans des études précédentes en fonction du sexe des élèves. En ce qui nous concerne, ces résultats se vérifient dans le cadre de notre étude. En effet, si les filles entretiennent des attitudes plus positives que les garçons envers l'école comme l'ont montré des études antérieures (Chouinard et Roy, 2005 ; Chouinard, Bouffard, Bowen, Janosz, Vezeau, Bergeron, Bouthillier, & Roy, 2007 ; Hyde et Durik, 2005 ; Viau, 1994), cette différence apparaît également dans notre recherche puisque les filles présentent plus d'attrait pour l'école, qu'elles montrent plus de volonté d'apprendre et qu'elle perçoivent l'école comme étant plus utile pour leur avenir. Ces résultats sont conformes au modèle multidimensionnel qui sert de base à la construction de l'EMMAS. En effet, dans ce modèle l'attrait pour les études et l'utilité perçue influencent directement la volonté d'apprendre des élèves (Ntamakiliro, Monnard, & Gurtner, 2000).

En revanche, concernant la motivation relative aux matières d'enseignement, nous nous attendions à des résultats différents, pour les filles et les garçons, selon que nous nous intéressions aux sentiments de compétence en mathématique ou au sentiment de compétence en français. Des études antérieures ayant clairement mis en évidence que les filles avaient plus confiance dans leurs compétences sur le plan des habilités

verbales alors que les garçons semblaient plus valoriser les mathématiques (Gurtner et al., 2001 ; Genoud et al., 2009 ;), les résultats que nous avons obtenus sont étonnants. Dans notre étude, les filles présentent un sentiment de compétence plus fort que les garçons en français, mais aussi en mathématique. Au delà de l'aspect positif concernant la capacité des filles à se sentir compétentes dans les matières, ces résultats contredisent l'hypothèse selon laquelle les garçons auraient plus tendance que les filles à se valoriser sur le plan de leur compétence, en particulier en mathématiques. Ces résultats sont d'autant plus surprenants qu'en moyenne, les filles rapportent de meilleures notes en français par rapport aux garçons, alors que ces derniers rapportent de meilleurs résultats en mathématiques.

Enfin, les filles montrent, comme nous pouvions nous y attendre, des états d'anxiété envers les mathématiques et le français plus intenses que les garçons. Bien que ces résultats puissent paraître contradictoires, il nous semble important ici de rappeler que la question de la pression scolaire est plus grande pour les filles. En effet, les attentes des parents, mais aussi du corps enseignant, quant aux capacités supposés des jeunes filles sont plus grandes que pour les garçons. Ces attentes étant perçues par les jeunes filles, celles-ci semblent en général plus angoissées face à la pression scolaire.

Enfin, concernant l'absence d'effet d'interaction entre l'âge et le sexe des élèves, les résultats vont dans le sens des hypothèses que nous avons formulées. Nous remarquons que de la même manière pour les filles et pour les garçons, la motivation n'aurait pas tendance à diminuer plus fortement avec l'âge pour les uns ou pour les autres.

Nos résultats confirment donc que la motivation scolaire tend à baisser avec l'âge des élèves dans des proportions normales au fil de la scolarité. Cette baisse de motivation se réalise de manière équivalente pour les filles et pour les garçons. De plus, nous observons une tendance plus forte entre les filles et les garçons puisque pour l'ensemble des dimensions de l'EMMAS, les filles sont plus motivées que les garçons.

La dépression des adolescents

Nos résultats concernant les scores de dépression vont dans le sens des résultats généralement observés en population générale pour les adolescents. Dans un premier temps, les résultats des statistiques descriptives nous indiquent que les scores moyens des filles et des garçons ainsi que le score global sont significativement en dessous du point de coupure défini pour l'évaluation diagnostique de la dépression à partir du Children's Depression Inventory.

Toutes nos hypothèses se trouvent par conséquent confirmées dans la mesure où les analyses de variance nous indiquent que les filles présentent des scores de dépression significativement plus élevés que les garçons. Ces résultats concordent avec les revues de littérature qui mettent en avant que les filles sont plus susceptibles que les garçons de présenter des difficultés internalisées comme l'anxiété, les troubles du comportement alimentaire et les plaintes somatiques (Bourrassa, 2006), en plus des troubles dépressifs.

Les troubles dépressifs présentent cependant pour l'ensemble des adolescents un problème majeur de santé mentale et, bien que les garçons de notre étude présentent des scores de dépression plus faibles que les filles en moyenne, une part importante d'entre eux présente des scores qui demandent une attention particulière. De plus, la dépression à l'adolescence ne se présente sous une forme caractéristique comme c'est le cas chez l'adulte ou chez les personnes âgées. En effet, il est peu fréquent d'observer des états dépressifs marqués par des états de tristesse ou un abattement manifeste chez les adolescents, alors qu'il est fréquent que ces difficultés se caractérisent à cet âge par de l'irritabilité ou de l'agressivité. De plus, il est fréquent que les états dépressifs se manifestent chez les garçons sous la forme de comportements externalisés comme des comportements agressifs ou des troubles des conduites (Kovacs, Obrosky, & Sherril, 2003).

En ce qui concerne l'évolution des troubles dépressifs avec l'âge, nos résultats indiquent que les élèves plus âgés ne présentent pas plus d'états dépressifs que les élèves moins âgés. Bien que les troubles dépressifs semblent évoluer avec l'âge, notamment au moment de l'entrée dans l'âge adulte, nos résultats ne montrent d'effet d'interaction entre l'âge et le sexe pour les collégiens et les lycéens de notre étude. Cette absence

d'effet peut s'expliquer en partie par le fait que ce n'est pas forcément l'intensité des symptômes dépressifs qui va avoir tendance à évoluer, mais plutôt la fréquence des épisodes qui va devenir plus importante pour les femmes à partir du début de l'âge adulte (Cohen, Cohen, Kasen, Velez, Hartmark, Johnson, Rojas, Brook, J., & Streuning, 1993 ; Fergusson, Horwood, & Lynskey, 1993 ; Munce et Stewart, 2007).

Le risque de décrochage scolaire des élèves

L'étude des scores de risque de décrochage calculés à partir de l'indice de prédiction du décrochage scolaire (Archambault et Janosz, 2009 ; Janosz et Leblanc, 1997), nous indique que les élèves de collège et de lycée présentent en moyenne un risque élevé, largement supérieur à celui observé dans les études au Québec. Ces résultats nous interrogent dans la mesure où l'un des intérêts principaux de l'utilisation de cet outil consiste à élaborer des stratégies de prévention ciblée à destination des décrocheurs potentiels. Par conséquent, il est nécessaire de choisir un point de coupure permettant d'éviter de considérer comme étant à risque, un élève qui ne serait pas susceptible de décrocher.

À ce sujet, Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay (2007) insistent sur la nécessité de choisir les points de coupure en fonction de la stratégie de prévention visée. La question du dépistage des difficultés comportementales au sens large du terme à partir d'outil psychométrique impose de s'appuyer sur une démarche rigoureuse permettant de donner aux questionnaires d'évaluation la fonction à laquelle ils sont destinés. Cette surreprésentation du risque de décrochage scolaire observée à partir de nos résultats auprès des collégiens et des lycéens interrogés nous pose donc plusieurs questions.

Premièrement, sur le plan méthodologique, le travail de construction de la version originale de l'IPD, réalisée à partir de deux échantillons québécois ayant permis de mettre en avant les qualités métrologiques du questionnaire, n'a pas connu d'adaptation équivalente dans le cadre français. Cela peut suggérer qu'il n'est pas exclu que le rendement scolaire, le retard scolaire et l'engagement scolaire ne sont pas, comme pour les élèves québécois, des dimensions ayant le même poids pour les élèves français. De plus, ces résultats nous montrent que le travail d'adaptation de l'échelle que nous avons entrepris n'était pas suffisant.

Par ailleurs, peu de recherche comparatives ont été réalisées dans le but de comparer les facteurs qui influenceraient le plus le risque de décrochage en fonction du contexte culturel. La seule étude de ce type ayant comparé des données françaises à de données canadiennes est celle de Blaya et Fortin (2011) à partir du même outil d'évaluation du risque (DEMS ; Potvin, Doré-Côté, Fortin, Royer, Marcotte, & Leclerc, 2007). Cette montrent bien que les prédicteurs du décrochage scolaire varient en fonction des populations étudiées. Dans le cas des élèves français, les facteurs de risque qui contribuent le plus au risque de décrochage scolaire sont les attitudes négatives des élèves envers l'école, l'âge des élèves et les problèmes d'attention. Pour les élèves québécois, les facteurs de risque qui contribuent le plus au risque de décrochage scolaire sont les attitudes envers l'école et l'âge des élèves.

Deuxièmement, toujours sur plan méthodologique, il est certain que la constitution de notre échantillon qui constitue un échantillon de convenance pose problème. Dans la mesure où nous n'avons pas eu le choix dans la sélection des classes intégrées à notre recherche, nous avons uniquement interrogé les élèves des classes sur lesquelles les personnels de direction des établissements portaient de l'intérêt. Certaines de ces classes regroupaient des élèves où les difficultés étaient plus importantes et plus concentrées que pour d'autres. De ce fait, il est possible que notre échantillon soit plus à risque qu'il ne l'aurait été avec une population plus représentative.

Enfin, cette question de l'autoévaluation par questionnaire des élèves demande de s'interroger sur le sens que les élèves donnent à leur réponse, en particulier à cette période de l'adolescence. Chouinard et al. (2007) évoquent l'éventualité dans leur recherche sur les questions de motivation scolaire et d'adaptation psychosociale des élèves du secondaire au Québec, que les élèves, en fonction de leur milieu socio-économique, ne répondent pas de façon identique. Les résultats de leur étude montrent que les élèves de milieux favorisés « perçoivent le décrochage scolaire comme une issue plus avantageuse que ceux des milieux défavorisés et moyennement favorisés » (p. 72). Ils interprètent ces résultats comme une réponse à moindre risque pour les élèves de milieux favorisés. On peut mettre en lien ce résultat avec l'idée de capital social (Bourdieu, 1980). En effet, ce capital favoriserait les élèves ayant des parents qui

auraient les moyens de suivre la scolarité de leur enfant grâce à de plus grandes ressources éducatives et financières.

Ces résultats nous interpellent donc dans le cadre d'une étude sur les facteurs de risque du décrochage scolaire. Ils posent la nécessité de répéter plus largement les mesures de validation d'une version française comme cela a été fait pour la validation de la version initiale. Ce travail est nécessaire dans le but d'étalonner l'outil pour une population française afin de lui donner des qualités psychométriques satisfaisante (Vallerand, 1989) et vérifier si les dimensions de l'Indice de Prédiction du Décrochage scolaire restent applicables dans le contexte scolaire français.

Pour autant, les résultats de notre étude sont intéressants puisqu'ils vont à l'encontre des résultats généralement observés dans la recherche sur le décrochage scolaire. Nous nous attendions à observer des effets du sexe et de l'âge de manière à ce que les garçons présentent plus de risque de décrochage que les filles, et que de plus, les élèves plus âgés présentent également une plus grande probabilité de décrocher. Cependant nous n'observons pas ces effets. En revanche, notre hypothèse d'interaction s'est vérifiée, mais de manière inattendue. En effet, alors que le risque de décrochage des garçons reste stable, celui des filles augmente de façon très importante après 15 ans. À notre connaissance, nous n'avons pas rencontré dans les différentes revues de littérature que nous avons consultées de résultats de cette nature. Cependant, le fait que les filles présentent un plus grand risque de décrochage que les garçons notamment au niveau du lycée, nous indiquent qu'en fonction des échantillons étudiés, les adolescentes ne sont pas exemptes de difficultés d'adaptation scolaire.

Néanmoins, il faut noter que les filles se distinguent des garçons au niveau de la forme du risque de décrochage qu'elles pourraient manifester. Nous pensons qu'à la différence des garçons, les filles présentent des profils de décrochage scolaire se rapprochant plus du décrochage de l'intérieur décrit par Bonnéry (2004), et qu'elles resteraient à l'école bien qu'elles aient décroché cognitivement. Cette hypothèse expliquerait les différences de taux de décrochage scolaire et le fait que le risque de décrochage scolaire des filles se manifesterait plus fortement après 15 ans. De plus, un rapport récent de la Fédération Autonome de l'Enseignement (FAE, 2012) montre que le décrochage scolaire des

jeunes filles est tout aussi préoccupant que celui des garçons. Ce rapport met en avant notamment l'adversité familiale et les difficultés d'apprentissage comme étant les facteurs de risque les plus importants pour les jeunes filles rencontrées dans l'étude.

Objectif 2 – Analyse de l'influence de l'estime de soi, de la motivation scolaire et de la dépression sur le risque de décrocher et modèles de médiation.

Le deuxième objectif de notre étude consistait à étudier la pertinence de la prise en compte de la motivation scolaire, de l'estime de soi et de la dépression comme facteurs de risque ou de protection du risque de décrochage scolaire. Afin de tester le rôle de chacun de ces facteurs sur la probabilité de décrocher, nous avons dans un premier temps étudié l'influence de chacun de ces facteurs sur le risque de décrochage. Puis, dans un deuxième temps, nous nous sommes attachés à étudier le rôle médiateur de la dépression de façon dans la relation entre l'estime de soi et la motivation scolaire.

Prédiction du risque de décrochage scolaire

Les variables psychologiques associées au risque de décrochage scolaire permettent d'évaluer les ressources ou les difficultés personnelles qui pourraient avoir un impact sur la décision des élèves de quitter prématurément le système scolaire. Comme le montre les études récentes, la question du vécu personnel de élèves en lien avec l'abandon des études permet de penser la prévention du phénomène en se centrant sur les difficultés des élèves et en évaluant l'impact psychologique des facteurs scolaires et extra-scolaire qui constituent un frein à la persévérance scolaire (Blaya & Fortin, 2011 ; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte, & Yergeau, 2004 ; Quiroga, Janosz, Bisset, & Morin, 2013 ; Quiroga, Janosz, Lyons, & Morin, 2012). Ces variables dynamiques sont plus sensibles à l'intervention clinique et peuvent servir de porte d'entrée à l'accompagnement des élèves en difficulté (Blaya, 2010).

Nous cherchions dans notre étude à explorer l'influence de ces facteurs sur le risque de décrochage calculé afin de vérifier si, en fonction du sexe et de l'âge des élèves, il était possible de s'appuyer sur des dimensions en particulier pour orienter les interventions de prise en charge. Comme le montre nos résultats, il apparaît que certaines dimensions ont un effet plus important que les autres.

En particulier, nous observons qu'en accord avec les arguments qui valorisent l'approche multidimensionnelle de l'estime de soi, l'influence des différents domaines est plus complexe que celle relevée à partir de l'estime de soi globale. Nos résultats montrent en effet que, si le sentiment de compétence dans le domaine scolaire apparaît comme le domaine qui permet le plus de réduire le risque de décrochage scolaire, le sentiment dans le domaine de l'acceptation sociale le fait au contraire augmenter.

En ce qui concerne la place de l'estime de soi scolaire comme facteur de protection, les recherches ont montré que les difficultés d'apprentissage, le rendement scolaire et les difficultés d'adaptation scolaires étaient celle qui revenaient le plus régulièrement dans les études sur l'abandon des études (Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 2000 ; Rumberger, 1995 ; Blaya & Fortin, 2011). L'accumulation de difficultés rencontrée par certains élèves impacte leur sentiment de compétence en tant qu'élèves et les conduit à se dévaloriser sur le plan scolaire. De plus, il arrive qu'en dépit de bons résultats scolaires, certains élèves aient tendance à plus se dévaloriser sur le plan de leur capacité à réussir à l'école. Dans ce cas, ils s'évaluent plus négativement que les autres élèves de même niveau, en particulier en ce qui concerne les filles.

Ce phénomène a été décrit sous le nom d'illusion d'incompétence. Ce sentiment se définit comme un « biais négatif » dans l'évaluation que l'élève fait de ses propres compétences. Cette illusion d'incompétence se caractérise plus précisément « par un décalage négatif marqué entre les capacités ou le potentiel réel de l'élève, tel que l'indique son rendement à des tests standardisés mesurant ses habiletés mentales, et l'évaluation qu'il fait de ces dernières. Malgré le potentiel parfois élevé que révèle son rendement à ces tests ou à d'autres types de mesure, cet élève considère que ses capacités d'apprendre sont très limitées et les perceptions de compétence qu'il rapporte sont inférieures à celles des autres » (Bouffard, Boisvert, & Vezeau, 2003, cités par Bouffard, Vezeau, Chouinard, & Marcotte, 2006, p. 9). L'estime de soi dans le domaine scolaire se révèle par conséquent être un facteur de protection qui ne doit pas être négligé dans l'approche des difficultés des élèves au secondaire. De plus, comme l'avancent Bouffard, Vezeau, Chouinard, & Marcotte (2006, p. 9), « le sentiment de compétence personnelle est une des caractéristiques essentielles nécessaires au bien-être psychologique de la personne ».

Cependant, comme le font remarqué Famose et Bertsch (2009), il n'est pas suffisant de décréter que nos capacités sont bonnes pour qu'elles puissent être modifiées. En effet, ces auteurs s'appuient sur la théorie du « sociomètre » pour montrer l'importance d'une intervention globale pour améliorer l'estime de soi de manière réelle et durable. Cette théorie s'appuie sur l'importance des relations interpersonnelles dans l'amélioration de l'évaluation de soi (Leary, 2004). Selon la théorie du sociomètre, « l'estime de soi fait partie intégrante de la nature humaine dans ce sens qu'elle constitue la sortie d'un système psychologique qui enregistre ses propres interactions et relations avec les autres personnes » (Famose et Bertsch, 2009, p. 76).

Pour cela l'intervention auprès des élèves doit favoriser, en plus de l'évaluation subjective, le sentiment d'acceptation sociale des élèves afin de les aider à se sentir intégré dans leur groupe social (amis ou classe). Cet aspect de l'expérience scolaire des élèves semble être une piste d'intervention intéressante en lien avec les difficultés observées dans le cadre des études sur l'environnement de classe. En effet, ces études indiquent que les élèves décrocheurs ont plus de mal à interagir dans la classe, en particulier au niveau de leur relation avec les enseignants, ce qui rend leur vécu scolaire plus difficile (Bennacer, 2000 ; Blaya, 2011 ; Fortin et al., 2004).

De plus, comme nos résultats concernant la question de l'estime de soi dans le domaine de l'acceptation sociale, le fait pour les élèves de révéler de bonnes capacités à créer des liens avec leurs pairs montre que ces élèves présentent une plus grande probabilité de décrocher. Ce résultat soulève le problème de la nature des liens dont il est question. Plusieurs recherches ont montré que si le soutien et l'intégration scolaire sont des facteurs de protection dans le cadre du décrochage scolaire, certains élèves décrocheurs construisent leur abandon des études sur la base de relations amicales avec des élèves qui sont eux aussi décroché ou qui sont en voie de décrochage scolaire. De plus, ce résultat nous indique qu'une forte estime de soi n'est pas forcément souhaitable et qu'il est important d'appréhender cette question de manière complexe en cohérence avec les difficultés et les besoins des élèves.

Pajares (2009) prolonge à ce sujet les travaux de Bandura (1982, 1986) sur l'auto-efficacité et évoque les difficultés inhérentes à l'évaluation subjective des adolescents

en lien avec leur sentiment d'efficacité personnelle, appuyant les arguments de Bouffard et al. (2003) et de Famose et Berstch (2009). Il avance que, comme l'observe de nombreux professionnels se posant la question de savoir comment aider les adolescents à avoir plus en confiance en eux, « les croyances en l'auto-efficacité ne vont pas toujours de soi » (p. 166). Cependant, cette évaluation de la confiance que les élèves ont de leurs capacités permettrait aux intervenants d'avoir un aperçu de leur motivation et de leur adaptation scolaire. Elle permettrait aussi aux élèves d'éviter de vivre le « syndrome de l'imposteur » que Pajares (2009, p. 167) définit comme « la croyance selon laquelle un individu n'est pas vraiment compétent pour effectuer la tâche que les autres pensent à tort qu'il peut faire ». Cette difficulté conditionnerait, elle aussi, le mal être des élèves à l'école caractérisés par des états de stress, de l'anxiété et des états dépressifs dans le cadre scolaire chez les adolescents.

Sur le plan de la motivation scolaire, nos résultats vont dans le sens des études portant sur l'importance de l'engagement dans les études. En effet, dans la mesure où nous relevons que l'attrait de l'école est la dimension de la motivation scolaire qui soutient le plus le risque de décrochage scolaire, il semble que les élèves motivés soient en effet moins à risque que les élèves démotivés. Nos résultats indiquent que les collégiens et les lycéens qui trouvent le plus d'intérêt à l'école sont ceux qui présentent une moins grande probabilité de décrocher prématurément du système scolaire. Dans le cadre de la l'évaluation de la motivation scolaire, l'attrait de l'école renvoie à la question de la scolarité, des apprentissages et à la manière dont les élèves se décrivent comme étant en capacité de s'intégrer dans leur formation (Ntamakiliro, et al., 2000). L'attrait de l'école permet à l'élève de se sentir mobilisé dans sa scolarité et lui évite, au contraire de l'élève engagé dans le processus de décrochage scolaire, de vivre un « désintérêt de l'école, en se repliant sur lui-même et en se dégageant de l'activité proposée » (Leclercq et Dupont, 2005, p. 51).

À un degré moindre, l'utilité de l'école est une variable qui montre un effet sur la diminution du risque de décrochage. Cette dimension renvoie à la manière dont les élèves pensent que ce qu'ils apprennent à l'école peut leur permettre de réaliser leurs projets futurs que ce soit dans un cadre de formation ou dans un cadre professionnel.

Ces résultats montrent que la motivation scolaire joue un rôle de facteur de protection dans le processus de décrochage.

Cependant, il convient de distinguer que la question de l'école peut s'entendre de manière différente en fonction de la situation des élèves décrocheurs. D'un côté, la problématique peut renvoyer à l'école en tant que « lieu ». Des auteurs ont mis en évidence que l'organisation et la structure des établissements a un effet négatif sur la scolarité des élèves (taille de l'école, nombre d'élèves par classe) (Rumberger, 1995 ; Rutter, 1983). Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, ces facteurs constituent des facteurs de risque « statiques » ou « persistants » pour lesquels l'intervention clinique n'a pas ou peu d'effet auprès des élèves. De l'autre, cette idée renvoie également à la scolarité des élèves, et à la manière dont ceux-ci la vivent et la perçoivent sur un plan personnel. C'est cet aspect de l'école qui est visé par l'évaluation dans les deux dimensions de l'EMMAS que nous avons retenues. Ces deux visions de l'école renvoient au paradoxe qui illustre le fait qu'une grande proportion d'élèves décrocheurs, lorsqu'on les rencontre à la suite de leur départ de l'école, peine à clarifier leur vision de l'école. En effet, bien que les élèves décrocheurs montrent clairement qu'ils sont dans l'incapacité de retourner à l'école du fait de leur difficulté à « être élève », ils partagent une vision de l'école positive voire « idéalisée » en décalage avec ce qu'elle est mesure de leur apporter réellement.

Cependant, comme le montre les études d'évaluation des programmes de soutien à la motivation scolaire des élèves, les accompagnements spécialisés visant à soutenir le niveau de motivation des élèves décrocheurs ou à risque de décrochage montrent des résultats insuffisants. En effet, Janosz, Deniger, Roy, Lacroix, Leblanc et Fallu, 2001 ont montré que ces dispositifs permettent d'augmenter la motivation uniquement pendant le temps du suivi, mais que, malgré une augmentation observable, la motivation scolaire a tendance à diminuer progressivement de nouveau à court ou moyen terme.

Ces résultats montrent que la motivation scolaire est une dimension fragile, et que les élèves décrocheurs ont besoin d'un accompagnement sur la durée. Cependant, encore faut-il que des derniers trouvent les ressources nécessaires pour se maintenir

suffisamment longtemps à l'école pour pouvoir bénéficier des programmes qui pourraient leur être proposé.

Enfin, nous nous attendions à observer dans nos résultats un effet important de la dépression sur le risque de décrochage scolaire. Pour notre échantillon, ces résultats sont cohérents avec ceux des études actuelles sur la question du rôle des états dépressifs dans l'augmentation du risque de décrochage des élèves du secondaire. Ils montrent que pour une grande partie des élèves décrocheurs ou à risque de décrochage scolaire, les états de souffrance des jeunes ont des répercussions sur l'augmentation de la probabilité de décrocher. L'accumulation des résultats allant dans le sens d'une plus grande vulnérabilité psychique des élèves décrocheurs renvoie en particulier à la typologie de Fortin et al. (2004), qui met en avant que, sur les quatre profils psychologiques qu'ils évoquent, trois présentent des difficultés de l'ordre de la dépression, dont un profil typologique qui se définit avant tout par des difficultés dépressives.

Pour autant, il convient de relativiser les résultats de ces études sur le plan clinique. En effet, les résultats des études portant sur le lien entre dépression et décrochage scolaire n'ont pas été validés sur le plan diagnostique. On constate même que l'évolution des situations de décrochage rend peu probable le fait que les élèves puissent être décrit comme présentant des états dépressifs typiques. Les élèves décrocheurs semblent même vivre le décrochage comme une délivrance leur permettant de se défaire du poids de l'école qu'ils n'arrivaient plus à supporter.

Loin de contredire l'importance de la prise en compte de la dépression dans le processus de décrochage scolaire, nous nous posons la question de la nature de ces états dépressifs. En effet, bien que des auteurs aient développé l'idée de « souffrance d'école » en lien avec les difficultés d'intégration de certains élèves dans l'organisation actuelle de l'école, il semble que l'abandon des études mettent en lumière un état de détresse psychologique qui est, en partie, différent de la dépression décrite classiquement sur le plan psychopathologique. Il s'agirait alors d'une difficulté de l'ordre d'une détresse psychologique spécifique à la scolarité et pour laquelle le décrochage scolaire serait le seul moyen de résoudre la tension psychique qui l'accompagne (Pain, 2010). Il constituerait alors une tentative de solution, bien que celle-ci viendrait contrarier la

norme scolaire (Delvaux, 2000). Cette difficulté ayant un impact important ne permettrait pas aux élèves de bénéficier des solutions nécessaires dans l'école pour résoudre leur difficulté à persévérer dans leurs études.

Ces analyses confortent l'idée que le risque de décrochage scolaire est influencé par des facteurs personnels tels que la dépression, l'estime de soi ou la motivation scolaire. Cependant, ces variables n'expliquent qu'une partie de la variance du risque de décrochage scolaire et d'autres facteurs d'ordre personnel peuvent venir déterminer l'abandon des études. C'est le cas également d'autres troubles intériorisés comme l'anxiété ou les plaintes somatiques et les troubles extériorisés (Blaya, 2010 ; et Born, Lafontaine, Poncelet, Crochelet, & Bernard, 2006 ; Fortin et al., 2004).

Analyses de médiation

Les modèles multidimensionnels du décrochage scolaire ayant pris en compte la complexité du décrochage scolaire montrent que dans le cadre du processus de décrochage scolaire, les interactions entre les facteurs scolaires, familiaux et personnels interagissent en s'influençant mutuellement (Fortin, et al., 2012 ; Galand et al., 2011). En ce qui nous concerne, nous nous sommes attachés à étudier les variables personnelles psychologiques permettant de rendre compte de la dynamique individuelle caractérisant le décrochage scolaire des élèves. Cette conception du décrochage scolaire est en rapport avec les difficultés d'adaptation des élèves en lien avec des difficultés, aussi bien scolaires qu'extra-scolaires, pouvant influencer la réussite scolaire.

Plus précisément, nous avons cherché à tester le rôle médiateur de la dépression sur la motivation scolaire et sur l'estime de soi des élèves. L'objectif de ces analyses était en lien avec le constat que le décrochage scolaire est un processus progressif qui conduit les élèves décrocheurs à vivre l'école comme un environnement aliénant, les conduisant à s'enfermer dans « leur souffrance et à perdre confiance en soi » (Leclercq et Dupont, 2005, p. 9). L'intérêt de tester cette hypothèse à partir de modèles de médiation nous permettait aussi de ne pas tester uniquement le poids de différents facteurs de risque par rapport aux autres. Elle nous permettait surtout de tester l'articulation de ces facteurs qui déterminent la réussite scolaire. De plus, nous visions dans ces modèles l'étude de la

problématique de la souffrance psychique supposée des élèves décrocheurs qui influencerait les autres variables en question.

Au niveau des analyses pour l'ensemble des collégiens et des lycéens, nos résultats indiquent que la dépression joue un rôle médiateur dans les mesures incluant l'estime de soi dans le domaine de la moralité et des conduites et pour l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français. Dans un premier temps, cet effet de médiation montre que les sentiments dépressifs perturbent les élèves qui seraient plus fragilisés sur le plan de leur adaptation aux règles. Nous pensons que du fait de la souffrance induite par les symptômes dépressifs et de la difficulté à les gérer, la dépression modifierait la capacité des élèves à se sentir capable de respecter les règles et de contrôler leurs agissements (Bariaud, 2006). Il se pourrait que la baisse de cette compétence amènerait les élèves à risque à percevoir l'abandon des études, et la transgression de l'interdit qui l'accompagne comme étant « moins inconcevable ». Dans cette situation, les élèves décrocheraient de l'école avec moins de sentiment de culpabilité. Dans un deuxième temps, l'effet médiateur de la dépression dans la relation entre l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français et le risque de décrochage scolaire, nous montrent que les symptômes dépressifs augmentent les difficultés ressenties par les élèves à risque de décrochage scolaire sur le plan de l'anxiété envers les apprentissages. Ce résultat apparaît cependant de manière tendancielle.

Par ailleurs, nos résultats indiquent que ce rôle médiateur de la dépression ne se vérifie pas dans le cadre de la relation entre l'estime de soi scolaire et les risque de décrochage, et entre l'attrait de l'école et le risque de décrochage scolaire. En effet, ce résultat est intéressant dans la mesure où il nous permet de penser que l'estime de soi scolaire résiste à l'impact des symptômes dépressifs et permet de préserver l'effet positif du sentiment de compétence scolaire sur la probabilité de décrocher.

Cependant, comme le rôle de l'estime de soi sur le plan de la réussite éducative reste controversé, ces résultats mériteraient d'être affinés en élargissant les analyses à une population plus large incluant notamment des élèves scolarisés dans des zones d'éducation moins favorisées et issus d'autres filières de formation, par exemple dans les filières professionnelles.

Concernant l'attrait de l'école, ces résultats confortent l'idée que l'attrait de l'école permet aux élèves de se sentir plus engagés dans leur scolarité. De plus, ils nous permettent d'observer que, les élèves qui présentent un plus grand intérêt pour l'école sembleraient mieux armés que les élèves moins intéressés dans leur scolarité et que, par conséquent, ils seraient moins sensibles aux perturbations de l'humeur.

La deuxième partie de nos analyses s'attachait à une étude différentielle du rôle médiateur de la dépression sur l'estime de soi et sur la motivation scolaire. Cependant, nos analyses préliminaires montrent que, pour les filles de notre échantillon, la dépression ne prédit pas le risque de décrochage scolaire. Cette absence d'effet nous montre, à l'instar d'autres études, que les symptômes dépressifs n'ont pas la même influence dans le processus d'abandon des études pour les filles et pour les garçons (Quiroga, Janosz, & Marcotte 2006).

Nous nous sommes donc attachés de manière privilégiée à la situation des garçons. Nous remarquons que, si l'estime de soi dans le domaine de la moralité et des conduites prédit négativement le risque de décrochage scolaire avec un poids plus important, le fait d'inclure la dépression dans le modèle de médiation médiatise encore plus la relation entre ce domaine de l'estime de soi et le risque de décrochage scolaire en annulant l'effet positif de ce domaine. De la même manière, l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français prédit de manière inverse le risque de décrochage scolaire en faisant augmenter la probabilité des élèves de quitter prématurément le système scolaire. Ces résultats mettent en avant le fait que la dépression a un impact plus délétère dans le cadre du processus d'abandon scolaire pour les garçons et que dans leur situation spécifique le poids des facteurs de risque est plus important.

De plus, dans le cas des garçons, les analyses de médiation montrent que le rôle médiateur de la dépression apparaît avec un poids relativement faible dans la relation entre l'estime de soi dans le domaine scolaire et l'attrait de l'école. Cependant, la diminution de la valeur du coefficient de régression est faible et la taille de ces effets est, elle aussi, relative. Pour cette raison, l'attrait de l'estime de soi scolaire et l'attrait de l'école aurait un effet bénéfique sur le risque de décrochage également pour les garçons même s'ils apparaissent comme des facteurs de protection plus fragiles. Ces résultats

mettent donc en avant la pertinence d'inclure ces variables dans les réflexions sur l'élaboration des programmes de prévention de l'abandon scolaire (Blaya, 2010 ; Born, Lafontaine, Poncelet, Crochelet, & Bernard, 2006).

Enfin, notre attention se porte sur le rôle du sentiment de compétence dans le domaine de l'acceptation sociale. Ce domaine semble joué, à la différence des autres dimensions étudiées, un rôle spécifique dans le processus de décrochage scolaire. En effet, les élèves en général, et les garçons en particulier, montrent que plus ils présentent un sentiment de compétence social élevé, plus ils présentent de probabilité de décrocher. De plus, loin de médiatiser cette relation, la dépression contribue, lorsqu'elle est associée à l'estime de soi sociale à l'augmentation du risque de décrochage. Pour cela, il apparaît que les effets de ces variables ont un caractère cumulatif et font augmenter fortement la probabilité de décrocher.

L'interprétation qui semble pouvoir venir expliquer ce type de résultat peut renvoyer aux travaux typologiques que nous avons développés précédemment dans notre travail. En effet, il semble pertinent de rapprocher ce résultat aux travaux de l'Université Libre de Belgique (2003). Ces travaux définissent une forme de décrochage scolaire insistant sur le rôle des élèves à risque de décrochage entretiennent avec des pairs à travers l'idée de décrochage amical. Dans ce type de décrochage, les élèves vont s'appuyer sur leurs relations amicales, souvent constituées de jeunes ayant déjà quitté l'école. Ces adolescents cherchent dans cette forme de décrochage scolaire le soutien qui leur fait défaut à la maison, et peut être aussi à l'école. Dans cette forme de décrochage, et en rapport avec les effets que nous observons, il semble pertinent de penser qu'une partie des élèves à risque vont s'appuyer sur un groupe au sein duquel ils pourront construire un sentiment d'appartenance leur permettant de trouver d'autres ressources. Les auteurs de ce rapport avancent d'ailleurs que les décrocheurs « amicaux » représenteraient la majorité des situations d'abandon des études rencontrées dans le cadre de leur recherche. Ils représenteraient par ailleurs 63 % de l'échantillon.

Enfin, il est important de rappeler que notre étude s'appuie sur une évaluation transversale. Pour que nos résultats puissent effectivement refléter la nature du processus de décrochage scolaire, il aurait peut être aussi été nécessaire de recueillir nos

données dans un plan de recherche longitudinal. En effet, comme nous l'avons souvent rappelé dans le cadre de ce travail, en nous appuyant sur les travaux dans l'ensemble des disciplines s'intéressant à l'abandon des études, le décrochage scolaire s'inscrit dans le temps. Certains auteurs avancent que ce processus débiterait pour certains élèves dès la classe primaire. Ainsi, afin de montrer que les difficultés des élèves apparaissent progressivement en raison de l'accumulation de difficultés il est nécessaire de pouvoir répéter ce type de mesure à plusieurs moments de la scolarité.

CONCLUSION

Le but de cette recherche était d'étudier de manière spécifique le rôle joué par les variables psychologiques les plus fréquemment citées comme prédicteurs du risque de décrochage scolaire en tant que facteurs de risque personnels. Parmi ces variables psychologiques, notre choix s'est porté sur l'estime de soi, la motivation scolaire et la dépression. De plus, afin de rendre compte de la complexité des relations entre ces variables et le décrochage scolaire nous avons privilégié, quand cela était possible, des modèles multidimensionnels.

Notre étude s'est articulée autour de deux objectifs complémentaires. Dans un premier temps, nous avons comparé les scores reportés par les collégiens et les lycéens ayant accepté de répondre à notre étude en fonction de leur sexe et de leur âge sur l'ensemble des échelles et sous-échelles d'estime de soi, de motivation scolaire, de dépression et de prédiction du décrochage scolaire. Dans un deuxième temps, après avoir étudié l'influence des variables psychologiques sur le risque de décrochage scolaire, nous avons étudié le rôle médiateur de la dépression dans les relations entretenues entre estime de soi, motivation scolaire et risque de décrochage.

Les résultats de notre étude apportent des éléments de compréhension du phénomène de décrochage scolaire sur le plan théorique et sur le plan pratique. D'un point de vue théorique, notre étude confirme nettement que l'intérêt que montrent les chercheurs à la question du rôle de la dépression est fondamental dans la compréhension du processus de décrochage scolaire des élèves au secondaire. Notamment, nos résultats révèlent que les garçons semblent subir plus d'affects dépressifs dans le cadre de l'abandon des études. Cela nous permet d'aller dans le sens de Royer (2010), qui insistent sur les difficultés plus importantes que rencontrent les garçons à l'école. De plus, nos résultats confirment que si le décrochage scolaire est un phénomène complexe. La délimitation de profils motivationnels ou de profils d'estime de soi demande de porter une attention particulière à la complexité de ces construits. Nous avons notamment mis en évidence le fait que l'estime de soi sociale, quand elle est associée à la dépression augmente fortement le risque de décrochage scolaire. D'un autre côté, l'estime de soi scolaire se présente comme un facteur de protection présentant un poids très important. De plus, la nature des symptômes dépressifs pose question dans le cadre du processus de décrochage scolaire. En effet, il apparaît que la dépression se manifesterait de manière

atypique sur le plan psychopathologique. Pour cela, cette recherche pourrait être prolongée en s'attachant à l'étude spécifique d'une difficulté de l'ordre de la souffrance scolaire.

En revanche, en ce qui concerne l'application de ces résultats à l'intervention préventive auprès des élèves à risque de décrochage, il convient de relativiser la portée de nos résultats. En effet, en rapport avec les résultats de l'objectif 1, il semble intéressant de s'appuyer sur les échelles d'évaluation de l'estime de soi et de la motivation scolaire pour définir les profils spécifiques des collégiens et des lycéens. Bariaud (2006) valorise d'ailleurs l'utilisation du Profil de Perception de Soi à l'Adolescence en tant qu'outil d'évaluation clinique. Pour autant, en raison des légers décalages montrés par l'échelle en version québécoise, cet outil gagnerait à être validé pour la France. Cependant, afin qu'une action préventive ciblée basée sur des programmes développés en Amérique du Nord puisse être efficace, il est nécessaire de pouvoir dépister précisément les élèves à risque de décrochage (Archambaut & Janosz, 2009). Hors, nos résultats montrent que les scores à l'Indice de Prédiction du Décrochage scolaire ont tendance à surévaluer a priori le risque de décrochage des élèves pour notre échantillon. Pour autant, quelle que soit la précision d'un outil de dépistage, l'évaluation reste probabiliste et le risque de se tromper de diagnostic reste constant même s'il est infime en fonction de la validité prédictive des outils. Pour cela, il semble plus pertinent de s'appuyer, dans le cadre d'une approche individualisée du risque de décrochage scolaire, sur des évaluations cliniques mettant en évidence les facteurs de risque de l'abandon des études. La prévention de ce phénomène passe avant tout par une attention accrue relative aux difficultés des élèves, plutôt qu'une focalisation sur le risque de décrochage scolaire lui-même.

Ces résultats ne doivent cependant pas faire oublier qu'une proportion importante d'adolescentes présente également des risques de quitter prématurément le système scolaire, comme le font parfois oublier les taux de décrochage qui sont évidemment moins favorables aux garçons. En effet, nos résultats indiquent que le risque de décrochage des filles augmente fortement au cours du secondaire. Ces résultats doivent notamment interpeller, non seulement les chercheurs, mais aussi les acteurs éducatifs et les acteurs sociaux dans la mesure où les difficultés des jeunes filles, comme elle ont

tendance à se manifester sous la forme de troubles internalisés, sont plus difficilement repérables.

De façon générale, Ce travail de thèse confirme l'importance de s'attacher aux facteurs de risque personnels dans la compréhension des processus pouvant conduire un élève à rompre le lien avec l'école. Il montre également que cette question est centrale pour les garçons, puisque ces derniers montreraient plus de difficultés d'ordre psychologique les conduisant à présenter plus de risque de décrochage scolaire que les filles. Enfin, afin d'intégrer ses résultats à un modèle multidimensionnel plus large et susceptible de rendre compte plus précisément de la complexité du décrochage scolaire, il est nécessaire d'intégrer dans une étude les facteurs scolaires et familiaux (Fortin, Marcotte, Diallo, Royer, & Potvin, 2012). En effet, il est évident que les facteurs personnels nous renseignent sur le vécu subjectif de la scolarité, et nous permettent d'expliquer une grande part du processus de décrochage scolaire de manière globale. De ce fait, il est nécessaire de continuer à étudier leurs effets aux côtés des autres facteurs de risque de l'abandon des études.

BIBLIOGRAPHIE

- Afsa, C. (2013). *Qui décroche ?* (Éducation et formations - publication n° 84). Repéré à http://cache.media.Education.gouv.fr/file/revue_84/44/1/DEPP_EetF_2013_84_qui_decroche_294441.pdf
- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, London, Sage.
- Albert, N., & Beck, A. T. (1975). Incidence of depression in early adolescence: A preliminary study. *Journal of Youth and Adolescence*, 4, 301-307.
- Alsaker, F. D., & Olwens, D. (1993). Global self-evaluations and perceived instability of self in early adolescence: A cohort longitudinal study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2, 123-145.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.
- Anderman, E. M. & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64(2), 287-309.
- Anderson, D. K. (1993). Adolescent Mothers Drop Out. *American Sociological Review*, 58, 735-738.
- Angold, A. E., & Costello, E. J. (1993). Depressive comorbidity in children and adolescents: Empirical, theoretical, and methodological issues. *American Journal of Psychiatry*, 150, 1779-1791.
- Angold, A., Costello, E. J., & Worthman, C. M. (1998). Puberty and depression: The roles of age, pubertal status, and pubertal timing. *Psychological Medicine*, 28, 51-61.
- Archambault, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage*. (Thèse de Ph.D. en Psychologie psychoéducation). Université de Montréal.
- Archambault, I., & Janosz, M. (2009). Fidélité, validité discriminante et prédictive de l'Indice de prédiction du décrochage. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41(3), 187-191.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.

- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79, 402-409.
- Asarnow, J. R., & Carlson, G. A. (1985). Depression Self-Rating Scale: utility with child psychiatric inpatients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 491-499.
- Bachman, J. G., Green, S., & Wirtanen, I. D. (1971). *Dropping out : problem or symptom ?* Ann Arbor : Institute of social research, University of Michigan.
- Ballion, R. (1995, avril). La démobilisation scolaire. Communication présentée au collège Saint-Exupéry. Vélizy, France.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-148.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Bariaud, F. (1994). Introduction. Numéro spécial: L'adolescence. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23(3), 267-270.
- Bariaud, F. (2006). Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S. Harter. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35(2), 282-295.
- Bariaud, F., & Bourcet, C. (1994). Le sentiment de la valeur de soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23, 271-290.
- Bariaud, F., & Oliveri, L. (1989). Les états dépressifs dans le développement normal de l'adolescent. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18, 315-335.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1996). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Bautier, É., & Bonnéry, S. (ESCOL Paris 8) ; Terrail, J.-P. ; Bebi, A. (Printemps Université de St Quentin en Yvelines) ; Branca-Rosoff, S., & Lessort, B. (SYLED

- RES - Paris III) (2002). *Décrochage scolaire: génèse et logique des parcours*.
Repéré :http://www.etab.ac-caen.fr/preventiondudécrochage/documents/Bautier_Terrail.pdf
- Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence.
In J. P. Terrail (Dir). *La scolarisation en France: critique de l'état des lieux* (pp. 105-122). Paris: La Dispute.
- Beauchemin, C., & Lemire, V. (1991). L'abandon scolaire: valeur prédictive d'un instrument. *Revue canadienne de l'éducation*, 16(1), 1-14.
- Beauregard, L.A., Bouffard, R., & Duclos, G. (2000). *Estime de soi et compétences sociales chez les 8 à 12 ans*. Montréal: Hôpital Saint Justice.
- Beck, A. T., & Beamesderfer, A. (1974). Assessment of depression: The depression inventory. In T. Ban, F. A. Freyhan, P. Pichot, W. Plödingen (Series Eds.), P. Pichot (Vol. Ed.) & R. Oliver-Martin (Vol. Co-Ed.), *Modern problems of pharmacopsychiatry : Vol. 7. Psychological measurements in psychopharmacology* (pp. 151-169). Basel, Switzerland: S. Karger.
- Beck, L., & Muia, J. A. (1980). A portrait of a tragedy: Research findings on the dropout. *The High School Journal*, 64(2), 65-72.
- Becker, B. E., & Luthar, S. S. (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational Psychologist*, 37, 197-214.
- Bennacer, H. (2000). How the socioecological characteristics of the classroom affect academic achievement, *European Journal of Psychology of Education*, 15, 173-189.
- Bernard, P. Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Birmaher, B., Bridge, J. A., Williamson, D. E., Brent, D. A., Dahl, R. E., Axelson, D. A., Dorn, L. D., & Ryan, N. D. (2004). Psychosocial functioning in youths at high risk to develop major depressive disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43(7), 839-846.
- Birmaher, B., Ryan, N. D., Williamson, D. E., Breant, D. A., & Kaufman, J. (1996). Childhood and adolescent depression: A review of the past 10 years. Part II.

Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 35, 1575-1583.

- Blanchard, C., Pelletier, L., Otis, N., & Sharp, E. (2004). Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 30(1), 105-123.
- Blanchard, S., Vrignaud, P., Lallemand, N., Dosnon, O., & Walsh, M. (1997). Validation de l'échelle de motivation en éducation auprès de lycéens français. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 22(1), 85-108.
- Blaya, C. (2003a). *Absentéisme des élèves : Recherches internationales et politique de prévention*. PIREF: Ministère délégué à la recherche et nouvelles technologies.
- Blaya, C. (2003b). *Construction sociale des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre*. Direction de la Programmation et du Développement: Ministère de l'Éducation Nationale.
- Blaya, C. (2010). Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs ? *Informations Sociales*, 5(161), p. 46-54.
- Blaya, C. (2010). *Le décrochage scolaire : l'école en difficulté*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Blaya, C., & Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire: comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(1), 55-85.
- Bloch, M.-C., & Gerde, B. (2009). *De l'inappétence au décrochage: quel processus ? Que proposer en amont et en aval ?* Repéré à <http://www.repid.com/De-l-inappetence-au-decrochage.html>
- Block, J., & Robins, R. W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*, 64, 903-923.
- Boekaerts, M. (1987). Situation-specific judgments of a learning task versus overall measures of motivational orientation. In E. De Corte, H. Lodewijks, R. Parmentier & P. Span (Eds.), *Learning and instruction: European research in an international context* (Volume 1, pp. 169-179). Oxford: Pergamon.

- Bonnéry, S. (2003). Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 36(1), 39-57.
- Bonnéry, S. (2004). Un problème social émergent. Les réponses institutionnelles au « décrochage » en France. *Revue internationale d'éducation*, 35, 1-7.
- Born, M., Lafontaine, D., Poncelet, D., Crochelet, F., & Bernard, S. (2006). *Prévenir le décrochage des jeunes lors de la transition primaire-secondaire : Observation et analyse des processus et des mécanismes par lesquels certains enfants décrochent au secondaire alors qu'ils avaient réussi de façon satisfaisante l'enseignement primaire et propositions d'outils ou de projets de prévention au raccrochage* (Recherche n°117/05). Bruxelles, Belgique: Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.
- Bouffard, T., Seidah, A., McIntyre, M., Boivin, M., Vezeau, C., & Cantin, S. (2002). Mesure de l'estime de soi l'adolescence: version canadienne-française du Self Perception Profile for Adolescents de Harter. *Revue canadienne des sciences du comportement*. 34(3), 158-162.
- Bouffard, T., & Vezeau, C. (2010). Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : le rôle de la perception de compétence et des émotions. In M. Crahay & M. Dutrevis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 66-84). Bruxelles: De Boeck.
- Bouffard, T., Vezeau, C., & Simard, G. (2006). Les déterminants motivationnels du rendement d'élèves du primaire selon leur genre et la matière scolaire. *Enfance*. 4, 395-409.
- Bouffard, T., Marcoux, M. F., Vezeau, C., & Bordeleau, L (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 171-186.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. Notes provisoires, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31, 2-3.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de minuit.

- Bourrassa, C. (2006). Exposition à la violence psychologique et verbale et son effet sur le comportement des adolescents. *Le Journal International de Victimologie*, 5(1), p. 1-14.
- Bouvard, M. (2008). *Questionnaires et échelles d'évaluation de l'enfant et de l'adolescent* (2 volumes). Paris: Masson.
- Brandibas, G. (2005). La construction de l'objet dans la recherche clinique: l'exemple du refus de l'école. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34(2), 249-263.
- Braconnier, A., Chiland, C., Choquet, M., & Pomarède, R. (1995). *Adolescentes, adolescents : psychopathologie différentielle*. Paris : Éditions Bayard.
- Breckler, S. J. (1990). Application of covariance structure modeling in psychology : cause of concern ? *Psychological Bulletin*, 107, 260-273.
- Brehm, J. W. (1972). *Responses to loss of freedom: A theory of psychological reactance*. Morristown, NJ : General Learning Press.
- Broadwin, I. T. (1932). A contribution to the study of truancy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2, 253-259.
- Broccolichi, S. (2000). Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture. *VEI enjeux*, 122, 36-47.
- Bryk, A. S., & Thum, Y. M. (1989). The effects of schools organization on dropping out: An explanatory investigation. *American Educational research journal*, 26(3), 353-383.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with Lisrel, Prelis and Simplis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cadario, R., & Parguel, B. (à paraître). Reconsidérer la discrétisation des variables quantitatives : vers une nouvelle analyse de modération dans la recherche expérimentale. *Recherche et application en marketing*, 29(4). Repéré à http://halshs.archivesouvertes.fr/docs/00/93/23/89/PDF/Cadario_Parguel_RAM_2014.pdf
- Caillé, J.-P. (1999). Qui sort sans qualification du système éducatif ? *Éducation & Formation*. 57, 19-37.
- Caille, J. P., & O'Prey, S. (2005). Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième. *Education et Formation*, 72, 25-52.

- Cairns, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child development*, 60, 1437-1452.
- Calvete, E., & Cardenoso, O. (2005). Gender differences in cognitive vulnerability to depression and behavior problems in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), 179-192.
- Cauchy, C. (2009, 9 juillet). *Échec de la lutte contre le décrochage scolaire: 200 millions n'ont pas permis d'accroître de façon notable la persévérance scolaire. Le Devoir*. Repéré à <http://guides.bib.umontreal.ca/disciplines/20-Citer-selon-les-normes-de-l-APA?tab=108>
- Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec. (2002). *Enquête à l'intention des différents intervenants de l'éducation afin de connaître leur opinion sur les divers aspects liés au décrochage scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Cervantes, L. F. (1966). *The dropout*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Chabrol, H. (2001). *La dépression à l'adolescence*. Paris: Que sais-je ? Presses Universitaires de France.
- Charest, D. (1980). *Prévention de l'abandon prématuré* (Document n° 51-3704). Québec: Minsitère de l'Éducation, direction générale des réseaux.
- Chouinard, R., Bouffard, T., Bowen, F., Janosz, M., Vezeau, C., Bergeron, J., Bouthillier, C., & Roy, N. (2007). *Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants* (Rapport n°103515). Canada: Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport.
- Chouinard, R., & Roy, N. (2005). Les altérations de la motivation à apprendre au secondaire. In L. De Blois & D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p. 75-84). Montréal: ERPI.
- Code de l'éducation - *Article L111-2*. Repéré à <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000027682589&dateTexte=20140820>
- Code de l'éducation - *Article L131-1*. Repéré à <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006524422&dateTexte=20140820>

- Code de l'éducation - *Article L313-7*. Repéré à <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000021342739&dateTexte=&categorieLien=cid>
- Code de l'éducation - *Article L313-8*. Repéré à <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000021960327&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20110513&oldAction=rechCodeArticle>
- Cohen, P., Cohen, J., Kasen, S., Velez, C. N., Hartmark, C., Johnson, J., Rojas, M., Brook, J., & Streuning, E. L. (1993). An epidemiological study of disorders in late childhood and adolescence : I. Age and gender-specific prevalence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 851-867.
- Cole, D. A. et Jordan, A. E. (1995). Competence and Memory: Integrating *Psychosocial and Cognitive Correlates of Child Depression*, 66(2), 459-473.
- Cole, D. A., & Martin, N. C. (2005). The Longitudinal Structure of the Children's Depression Inventory: Testing a Latent Trait-State Model. *Psychological assesment*, 17(2), 144-155.
- Collectif pas de 0 de conduites. (2006). *Pas de 0 de conduite pour les enfants de 3 ans !* Paris : Érès.
- Commission européenne. (2011). *Communication de la commission au parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions. La lutte contre l'abandon scolaire: une contribution essentielle à la stratégie Europe 2020* (Publication n° COM(2011) 18 final). Repéré à <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0018&from=FR>
- Comité Interministériel des Villes. (2008). *Circulaire n° 2008-174 du 18-12-2008. BO n° 1 du 1er janvier 2009*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid23326/menb0801025c.html>
- Connell, J. P. (1985). A new multidimensionnal measures of children's perception of control. *Child development*, 56, 1018-1041.
- Connell, J. P., et Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: a motivationnal analysis of self-esteem processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (dir.), *Self processes and development : The Minnesota symposia on child psychology* (vol. 23, p. 43-78). Hillsade: L. Erlbaum.

- Conseil de l'Union Européenne. (Juin 2011). *Réduire le décrochage scolaire précoce dans l'union européenne*. (Publication n° PE460.048). Repéré à http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wpcontent/uploads/012/07/etude_du_parlement_europeen_reduire_le_decrochage_scolaire_precoce_dans_l_ue_juin_2011.pdf
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedent of Self-Esteem*. San Fransisco (CA): Freeman.
- Coopersmith, S. (1984). *Inventaire d'estime de soi de S. Coopersmith*, SEI. Paris : Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Cortis, N., & Newmarch, E. (2000). *Boys in schools. What's happening ? Paper presented at the International Interdisciplinary Masculinities Conference. Queensland University of Technology*. Repéré à <http://www.dest.gov.au/archive/Research/docs/Paper%20for%20Manning%20the%20Millenium.pdf>.
- Cossette, M.-C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation*, 33(1), 117-136.
- Coslin, P. G. (2006) Violences et incivilités au collège. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35(2), 163-182.
- Costa-Lascoux, J., Butlen, M., Coulon, A., Hoibian, O. Koskas, J., Lambert, J., Le Pesant, L., Plantade, J., & Rabany, A. (2002). *Malaise dans la scolarisation: Rapport de recherche sur les processus de déscolarisation à Corbeil et Grigny, Essonne*. France : Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse.
- Costello, E. J., & Angold, A. (1995). Epidemiology. In J. March (Ed.), *Anxiety Disorders in Children and Adolescents* (pp. 109-124). New York, NY: Guilford.
- Coudrin C. (2006) *Devenir des élèves neuf ans après leur entrée en sixième* (Note d'information 06-11). Paris : Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, Ministère de l'Éducation Nationale.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Motivation and creativity: Toward a synthesis of structural and energistic approaches to cognition. *New Ideas in Psychology*, 6(2), 159-76.
- Da Fonseca, D., Cury, F., Rufo, M., & Poinso, F. (2007). Facteurs prédictifs de la dépression chez les adolescents en contexte scolaire: rôle des théories implicites de l'intelligence. *L'Encéphale*, 33, 791-797.

- Daoust, H., Vallerand, R.J., & Blais, M.R. (1988). Motivation in education: A look at some important consequences. *Canadian Psychology*, 29, 172.
- Dardier, A., Laïb, N., & Robert-Bobée, I. (2013). *Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ? Vue d'ensemble. Portrait de la population* (édition 2013, p. 10-22). France, Portrait Social. Repéré à http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/FPORSOC_13a_VE1_educ.pdf
- Dawson, J. F. (2014). Moderation in management research: What, why, when and how. *Journal of Business and Psychology*, 29, 1-19.
- Darveau, P., & Viau, R. (1997). *La motivation des enfants: le rôle des parents*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique Inc.
- Deci, E. L., & Porac, J. (1978). Cognitive evaluation theory and the study of human motivation. In M. R. Lepper et D. Green (Eds.), *The hidden costs of reward: New perspectives on the psychology of human motivation* (p. 149-176). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, L.E., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum Press: New York & London.
- De Léonardis, M., & Prêteur, Y. (2007). Expérience scolaire, estime de soi et valeur accordée à l'école à l'adolescence. In A. Florin & P. Vignaud (Eds.), *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives (personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales)*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Demers, D. (1992). Un pays malade de ses enfants. *L'Actualité*, 17(4), 26-35.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.-Y. (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome II. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon: École Normale Supérieure Éditions.
- Demichel, F., Zormann, M., & Baltagi, J. (1998). L'école et la souffrance psychique. *Réadaptations*, 451, p. 5-52.
- Deslandes, R., & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Revue Service Social*, 43(2), 63-80.
- Diambomba, M., & Ouellet, R. (1992). Le redoublement et l'abandon scolaire : comparaisons internationales. In CRIRES-FECS (Ed.), *Pour favoriser la réussite scolaire – réflexions et pratiques* (p. 58-76). Québec: CEQ – Éditions Saint Martin.

- Dickauser, O., & Planter, I. (2005). On the efficacy of self reported school marks. *German Journal of Educational Psychology*, 19(94), 219-224.
- Doll, B., Hess, R., & Ochoa, S. H. (2001). Contemporary psychological perspectives on school completion. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 351-356.
- Dumas, J. R. (2007), *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (3^{ème} éd.) Bruxelles: De Boeck Université.
- Dupont, P., & Ossandon, M. (1987). Prévenir l'abandon scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 81, 17-30.
- Eccles, J. S. & Midgley, C. (1989). Stage-environmental fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation and Education* (vol. 3, pp. 139-186). New York, NY: Academic Press.
- Éducol. (2009). *Une instruction et une assiduité obligatoire*. Reperé à <http://eduscol.education.fr/cid46690/obligation-scolaire.html>
- Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why ? Findings of a national study. In G. Natriello (Ed.), *School dropouts, patterns and policies* (pp. 89-105). New York, NY: Teachers College Press.
- Elliott, D.S., & Voss, H. (1974). *Delinquency and dropout*. Lexington, MA: D.C. Heath.
- Entwisle, D. R. (1990). Schools and the adolescent. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold : The developing adolescent* (pp. 197-224). Cambridge: Harvard University Press.
- Epicum, D., & Murray, Y. (1975). Le problème du drop-out dans le monde moderne. *Orientation Professionnel*, 11(1), 9-24.
- Eurostat. (2011). *Les sorties précoces du système scolaire (indicateurs européens)*. Calcul à partir de l'enquête sur les forces de travail. Reperé à http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CD4QFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.statistiques.developpementdurable.gouv.fr%2Ffileadmin%2Fdocuments%2FProduits_editoriaux%2FIndicateurs_et_Indices%2FDeveloppement_durable%2FIndicateurs_de_developpement_durable_nationaux%2FDefi%2F211-sortiesprecoces2.xls&ei=8Mf0U53EEYmr0QXcloAI&usg=AFQjCNHWKvRhWkb_gOB6tVQQEsVdHJn8mzQ&bvm=bv.73231344,d.d2k

- Evraire, L. E., & Dozois, D. J. A. (2011). An integrative model of excessive reassurance seeking and negative feedback seeking in the development and maintenance of depression. *Clinical Psychology Review*, 31, 1291–1303.
- Fallu, J., & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence: Un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 7-29.
- Famose, J.-P. et Bertsch, J. (2009). *L'estime de soi: une controverse éducative*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fédération Autonome de l'Enseignement. (2014). *Les conséquences du décrochage scolaire des filles. Une étude exploratoire*. Repéré à <http://www.relais-femmes.qc.ca/files/DecrochageScolaireFilles-2012-03-02.pdf>
- Fend, H. (1990). Ego-strength development and patterns of social relationships. In H. Bosma & S. Jackson (ed.), *Coping and self-concept in adolescence* (pp. 87-109). Berlin: Springer-Verlag.
- Fergusson D. M., Horwood L. J., & Lynskey M. T. (1993). Prevalence and comorbidity of DSM-III-R diagnoses in a birth cohort of 5 years old. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32, 1127-1134.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Fine, M., & Rosenberg, P. (1983). Dropping out of high school: The ideology of school and work. *Journal of Education*, 165, 257-271.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117-142.
- Flajolet, A. (2009). *Mission au profit du gouvernement relative aux disparités territoriales des politiques de prévention sanitaire*. France: Ministère de la Santé, de la Jeunesse, des sports et de la Vie Associative.
- Fombonne, E. (1994). The Chartres study: I. Prevalence of psychiatric disorders among French school-aged children. *British Journal of Psychiatry*, 164, 69–79.
- Fortin, L. (2012). *Programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire: Trait d'Union*. Québec: CTREQ.

- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P., & Royer, É. (2012). A multidimensional model of school dropout from an 11-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 27(3), 563-583.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2000). Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez des élèves de première secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 197-218.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79-88.
- Fortin, L., & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire: Facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374.
- Fortin, L., Potvin, P., Marcotte, D., Royer, É., & Joly, J. (2006). A typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 36(3), 219-231.
- Franklin, C., & Streeter, C. L. (1995). Assessment of middle class youth at-risk to dropout: school, psychologist and family correlates. *Children and Youth Services Review*, 17, 433-448.
- Frey, K. S., & Ruble, D. N. (1987). What children say about classroom performance: sex and grade differences in perceived competence. *Child Development*, 58(4), 1066-1078.
- Galand, B. (2004). Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 125-142.
- Galand, B. (2014). Mêmes les ânes ont soif d'apprendre. Repéré à http://www.changement-egalite.be/spip.php?article2239#U_oFaUiDslw
- Galand, B., Hospel, V., Bachérius, V., Channouri, Y., Dublet, A., Goyens, C.,... & Van Pottelbergh, C. (2011). *Etat des lieux du risque de décrochage scolaire en Région*

- Bruxelloise: Rapport de l'enquête menée par les cellules de veille*. Forum belge pour le Prévention et la Sécurité Urbaine, Bruxelles. 56 p.
- Galand, B., Macquet, D., & Philippot, P. (2000). Vision de l'école et facteurs liés à l'absentéisme dans une population d'élèves à risque de décrochage. *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*, 49, 27-45.
- Galichon, J.-P., & Friedman, H. H. (1985). Cutting college classes: An investigation. *College Student Journal*, 19, 357-360.
- Garnier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34(2), 395-419.
- Genoud, P. A., Ruiz, G., & Gurtner, J.-L. (2009). Évolution de la motivation scolaire des adolescents : différences selon la filière et le genre. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(2), 377-395.
- Geronimus, A. T., & Korenman, S. (1992). The Socioeconomic Consequences of Teen Childbearing Reconsidered. *Quarterly Journal of Economics*, 107, 1187-1214.
- Glasman, D. (2004). Qu'est-ce que la déscolarisation ? In D. Glasman, & F. Œuvrard, F. (dir.). *La Déscolarisation* (pp. 13-69). Paris: La Dispute.
- Glasman, D., & Œuvrard, F. (2004). *La Déscolarisation*. Paris: La Dispute.
- Glowinski, A. L., Madden, P.A., Bucholz, K.K., Lynskey, M.T., & Heath, A. C. (2003). Genetic epidemiology of self-reported lifetime DSM-IV major depressive disorder in a population-based twin sample of female adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(7), 988-996.
- Goldstein, G. & Hersen, M. (1984). *Handbook of psychological assesment*. New York, NY: Pergamon.
- Goodenow, C. et Grady, K. E. (1993). The Relationship of School Belonging and Friends' Values to Academic Motivation among Urban Adolescent Students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3-13.

- Gouvernement du Canada. (1993). *Après l'école: résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans* (LM-294-07-93F). Canada: Ministère de l'emploi et de l'immigration.
- Gouvernement du Québec. (2012). *Taux de décrochage (sorties sans qualification ni diplôme) du secondaire, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par région administrative et ensemble du Québec*. Québec: Banque de données des statistiques officielles sur le Québec.
- Guigue, M. (non publié). *Démotivation, décrochage scolaire. Que faire ?*
- Guigue M. (1998). Le décrochage scolaire. In M. C. Bloch & B. Gerde (dir), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse* (pp. 25-38). Lyon : Chronique Sociale.
- Grisay, A. (1997). *Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège* (n° 88). Les dossiers d'Éducation et Formations, Ministère de l'Éducation Nationale : Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Gurtner, J.-L. (2001). Adolescent self and identity development. In S. S. Feldman & G. R. Elliot (eds), *At the threshold : The developing adolescent* (p. 352-387). Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Gurtner, J.-L., Gulfi, A., Monnard, I., & Schumacher, J. (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? *Revue française de pédagogie*. 155, 21-33.
- Gurtner, J.-L., Monnard, I., & Genoud, P.A. (2001). Towards a multilayer model of context and its impact on motivation. In S. Volet et S. Jarvelä (Eds.), *Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications* (pp. 189-208). Amsterdam: Pergamon.
- Gurtner, J.-L., Monnard, I., & Ntamakiliro, L. (2000). *Évolution de diverses composantes de la motivation pour le travail scolaire au cours de l'adolescence*. Rapport final (FNRS 1114-54159.98). Suisse: Université de Fribourg.
- Gurtner, J.-L., Ntamakiliro, L., & Monnard, I. (1999). *How demotivation finds its way through high school*. Paper presented at 8th European Conference for Research on Learning and Instruction, 24-28 August, Göteborg, Sweden.
- Haccoun, R. R., & Cousineau, D. (2009). *Statistiques. Concepts et application*. Montréal: Presses Universitaires de Montréal.

- Hagin, R. A. (1997). Psychological problems that present as academic difficulties. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 6(3), 473-488.
- Hammen, C. (2005). Stress and depression. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 293-319.
- Hardy, J.-Y. (1994). Le décrochage scolaire au secondaire : Phénomène complexe. *Québec français*, 95, 71-74.
- Harper, J.F. et Marshall, E. (1991). Adolescents Problems and their Relationship to Self-Esteem. *Journal of Adolescence*, 55(4), 64-70.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87- 97.
- Harter, S. (1985). *The Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver, Colorado: University of Denver.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-perception profile for adolescents*, Unpublished manual. Denver, CO : University of Colorado.
- Harter, S. (1990). Adolescent self and identity development. In S. S. Feldman & G. R. Elliot (Eds.), *As the Threshold The developping Adolescent* (pp. 352-387). Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York, NY: Guilford Press.
- Harter, S., & Monsour, A. (1992). Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28, 251-260.
- Harter, S., Waters, P., & Whitesell, N. R. (1998). Developmental changes in children's understanding of single, multiple and blended emotion concepts. In C. Saarni et P. L. Harris (Eds), *Children's understanding of emotion* (pp. 81-116). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hixson, J., & Tinzmann, M. B. (1990). *Reconnecting students at risk to the learning process : who are at-risk students of the 1990s ?* Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Howell, F. M., & Frese, W. (1982). Early transition into adult roles : Some antecedents and outcomes. *American Educationnal Research Journal*, 19(1), 51-73.

- Horwich, H. (1980). *Drop-out or stay-in ? The social-cultural factors affecting the option*. (Vol. 11). Québec : Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Laval et Département de Sociologie, Université de Montréal.
- Hrimech, M., Théoret, M., Hardy, J.-H., & Gariepy, W. (1993). *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire de l'île de Montréal*. Montréal. : Fondation du conseil de l'île de Montréal.
- Hull, C. A. (1943). *Principles of behavior: an introduction to behavior theory*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York, NY: Henry Holt and Co.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- Janosz, M., Archambault, I., Lacroix, M., & Lévesque, J. (2007). *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels*. Université de Montréal : GRES.
- Janosz, M., Deniger, M.-A., Roy, G., Lacroix, M., Langevin, L., Le Blanc, M., & Fallu, J. S. (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés, Rapport de recherche présenté au Programme d'actions concertées sur le décrochage scolaire en milieu défavorisé (n° 98-DS-001)*. École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Janosz, M., Fallu, J. S., & Deniger, M.-A. (2000). La prévention de l'abandon scolaire : facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention. In F. Vitaro & C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes* (pp. 177-199). Sainte-Foy, Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Janosz, M., Leblanc, M. & Boulerice, B. (1998). Consommation de psychotropes et délinquance : De bons prédicteurs de l'abandon scolaire. *Criminologie*, 31(1), 87-107.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-762.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropout: A typological approach on two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.

- Janosz, M., & Le Blanc, M. (1997). Les décrocheurs potentiels au secondaire: prévalence, facteurs de risque et dépistage. *Prisme*, 7(2), 12-27.
- Janosz, M., & Le Blanc, M. (2005). L'abandon scolaire à l'adolescence : des déterminants communs aux trajectoires multiples. In G. Brandibas et R. Fourasté. *Les accidentés de l'école* (pp. 67-97). Paris: L'Harmattan.
- Jarjoura, G. R. (1993). Does dropping out of school enhance delinquency involvement ? Results from a large-scale national probability sample. *Criminology*, 31(2), 149-171.
- Jarjoura, G. R. (1996). The conditional effect of social class on the dropout delinquency relationship. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 33(2), 232-255.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, A.L., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of Psychology*, 38(6), 525-549.
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war : Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441-457.
- Joiner, T. E., Jr. (2000). Depression's vicious scree: Self-propagating and erosive processes in depression chronicity. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 7, 203-218.
- Joiner, T. E., Jr., Katz, J., & Lew, A. (1999). Harbingers of depressotypic reassurance seeking: Negative life events, increased anxiety, and decreased self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 632-639.
- Johnson, A. M., Falstein, E. I., Szurek, S. A., & Svendsen, M. (1941). School Phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 11, 702-711.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2002). Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct? *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 693-710.
- Kaplan, D. S., Damphousse, K. R. et Kaplan, H.B. (1994). Mental health implications of not graduating from high school. *Journal of Experimental Education*, 62, 105-123.

- Kashani, J.H., Beck, N.C., Hooper, E.W, Fallahi, C., & Corcoran, C.M. (1987). Psychiatric Disorders in a Community Sample of Adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 144, 584-589.
- Kashani, J. H., Holcomb, W. R., & Orvaschel, H. (1986). Depression and depressive symptoms in preschool children from the general population. *American Journal of Psychiatry*, 143, 1138–1143.
- Kazdin, A. E. (1981). Acceptability of child treatment techniques: The influence of treatment efficacy and adverse side effects. *Behavior Therapy*, 12, 493-506.
- Keller, J. M. (1992). Motivational Systems. In H. Stolovitch, et E. Keeps (Eds), *Handbook of Human Performance Technology*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Kessler, R.C., & Walters, E.E. (1998). Epidemiology of DSM-III-R major depression and minor depression among adolescents and young adults in the National Comorbidity Survey. *Depression and Anxiety*, 7, 3–14.
- Kirkcaldy, B., & Siefen, G. (1998). American Academy of Child & Adolescent Depression, anxiety and self-image among children and adolescents. *School Psychology International*, 19(2), 135-149.
- Kovacs, M. (1981). Rating scales to assess depression in school-aged children. *Acta Paedopsychiatrica*, 46, 305–315.
- Kovacs, M. (1982). *The Children's Depression Inventory: A self-rating depression scale for school-aged youngsters*. Unpublished manuscript, University of Pittsburgh.
- Kovacs, M. (1992). *Children's Depression Inventory (CDI) manual*. New York, NY: Multi-Health Systems.
- Kovacs, M., & Beck, A. T. (1977). An empirical-clinical approach toward a definition of childhood depression. In J. G. Schulterbrandt, & A. Raskin (Eds.), *Depression in childhood: Diagnosis, treatment, and conceptual models* (pp. 1-25). New York, NY: Raven Press.
- Kovacs, M., Obrosky, S., & Sherrill, J. T. (2003). Developmental changes in the phenomenology of depression in girls and young women from childhood onward. *Journal of Affective Disorders*, 74, 33-48.

- Krohn, M. D., Thornberry T. P., Collins-Hall, L., & Lizotte, A. J. (1995). School dropout, delinquent behavior, and drug use: An examination of the causes and consequences of dropping out of school. In H. B. Kaplan (Ed.), *Drugs, Crime, and Other Deviant Adaptations: Longitudinal Studies* (pp.163-183). New York, NY: Plenum Press.
- Kronick, R. F. et Hargis, C .H. (1990). *Who drops out and why ? And the recommended action*. Springfield, MO : Charles C. Thomas.
- Lagrange H., & Cagliero S. (2001). *Rapport de recherche sur la déscolarisation dans le Mantois*. Paris: Délégation Interministérielle à la Ville.
- Laliberté, L., Lavoie, M., & Garneau, E. (1983). *Le P.A.S. : Prévention de l'abandon scolaire, administration et guide d'intervention*. Granby : Commission scolaire régionale Meilleur.
- Le Blanc, M. (1998). *Manuel sur des mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois*. Montréal, Québec: École de psychoéducation, Groupe de Recherche sur les adolescents en difficultés, Université de Montréal.
- Leclercq, D., & Dupont, P. (2005). Le décrochage scolaire. In G. Brandibas et R. Fourasté (dir.), *Les accidentés de l'école* (pp. 49-65). Paris, France: L'Harmattan.
- Leclecq, D., Lambillotte, T., & Dupont, P. (2000). *À la rencontre de décrocheurs: Plaidoyer pour une « pédagogie du cœur »*. Récupéré à <http://www.agers.cfwb.be/pedag/doc/point/point04/point4a.htm>
- Le petit Robert. *Dictionnaire de la langue française*, [cédérom], (2012). Paris, Dictionnaires Le Robert / VUEF.
- Les déchiffreurs de l'éducation de l'Éducation Nationale. (2012). *Décrocheurs: accrochez-vous ?* Repéré à <http://www.cahierspedagogiques.com/blog/lesdechiffreurs/?p=35>
- Lessard, A., Lopez, A., Poirier, M., Nadeau, S., Poulin, C., & Fortin, M.-P. (2013). *Synthèse des connaissances concernant l'intervention auprès des élèves à risque de décrochage scolaire à l'enseignement secondaire en classe ordinaire*. CRIRES: Université de Sherbrooke. Repéré à http://crires.ulaval.ca/site/s/default/files/utilisateurs/tlaf/synthese_decrochage_alessard_2013.pdf

- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Marcotte, D., & Potvin, P. (2007). Cheminements de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 64-662.
- Lévesque, J., & West, W. (1986). *Le décrochage scolaire: Une perspective holistique* (Thèse de doctorat). Université de Laval.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Lewinsohn, P. M., Clarke, G. N., Seeley, J. R., & Rohde, P. (1994). Major depression in community adolescents: age at onset, episode duration, and time to recurrence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33(6), 809-818.
- Lewinsohn, P. M., Steinmetz, J. L., Larson, D. W., & Franklin, J. (1981). Depression-related cognitions: Antecedent or consequence? *Journal of Abnormal Psychology*, 90, 213-219.
- Lewinsohn, P.M., Hops, H., Roberts, R.E., & Seeley, J.R. (1993). Adolescent psychopathology: I. Prevalence and incidence of depression and other DSM-III-R disorders in high school students. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 133-144.
- Lewinsohn, P.M., Pettit, J.W., Joiner, T., & Seeley, J.R. (2003). The symptomatic expression of major depressive disorder in adolescents and young adults. *Journal of Abnormal Psychology*, 112, 244-252.
- Liem, J. H. , Lustig, K., & Dillon, C. (2010). Depressive symptoms and life satisfaction among emerging adults: A comparison of high school dropouts and graduates. *Journal of Adult Development*, 7(1), 33-43.
- Loi n° 93-1313 quinquennale du 20 décembre 1993 quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle. Repéré à <http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000864578>
- Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation. Repéré à http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19890714&numTexte=&pageDebut=08860&pageFin=
- Longhi, G., & Guibert, N. (2003). *Décrocheurs d'école : Redonner l'envie d'apprendre aux adolescents qui craquent*. Paris : Éditions de la Martinière.
- Maag, J., & Rutherford, R. B., Jr. (1988). Review and synthesis of three components for identifying depresses students. In R. Rutherford, C. Nelson, S. Forness (Eds),

- Bases of Severe Behavioural Disorders in Children and Youth* (pp. 203-237). San Diego: College-Hill.
- McCaul, E. J., Donaldson, G. A., Coladarci, T., & Davis, W. E. (1992). Consequences of dropping out of school: Findings from high school and beyond. *Journal of Educational Research*, 85(4), 198-207.
- MacNeal, R. B. (1997). High school dropouts: A closer examination of school effects. *Social Science Quarterly*, 78(1), 209-222.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., & Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression, et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(3), 687-712.
- Marcotte, D., Fortin, L., Potvin, P., & Papillon, M. (2002). Gender difference in depressive symptoms during adolescence: Role of gender-typed characteristics, self-esteem, body image, stressful life events and pubertal stress. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(1), 29-42.
- Marcelli D., & Braconnier A. (2000). *Adolescence et psychopathologie*. Paris : Masson.
- Marsh, H.W., Martin, A.J., & Cheng, J.H.S. (2008). A Multilevel Perspective on Gender in Classroom Motivation and Climate: Potential Benefits of Male Teachers for Boys? *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 78 – 95.
- Martin, A. J. (2004). School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology*, 56(3), 133-146.
- Maryland State Department of Education (1998). *Making a difference: report of the task force on dropout prevention, Intervention and recovery*. Baltimore, MD : Office for Civil Rights.
- Maslow, A. H. (1955). Deficiency motivation and growth motivation. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 3, pp. 1-30). Lincoln NE: University of Nebraska Press.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. New York, NY: Harper & Row.
- Mattey S, & Petrovski P. (2002). The Children's Depression Inventory: error in cutoff scores for screening purposes. *Psychological assessment*, 14(2), 146–149.
- Mensch, B. S., & Kandel, D. B. (1988). Dropping out of high school and drug involvement. *Sociology of Education*, 61, 95-113.

- Millet, M., & Thin, D. (2003). « *Ruptures scolaire* » et « *déscolarisation* » des collégiens en milieux populaires : *parcours et configuration*. Université Lumière Lyon 2: Groupe de recherche sur la socialisation.
- Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Millet, M. (2007). « Souffrance » d'école. Entre vulnérabilité sociales et vulnérabilités scolaires. Dans F. Chauveau (dir.), *Histoires de la souffrance sociale. XVIIe-XXe siècles* (pp. 169-178). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (1967). *Circulaire n° II-67-300 du 11 juillet 1967 – BO n° 29 du 20 juillet 1967*.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2005). *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. L. n° 2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005*.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2005). *Sorties sans qualifications : Analyses des causes, des évolutions, des solutions pour y remédier* (publication n° 2005-74). Repéré à <http://media.education.gouv.fr/file/99/0/5990.pdf>
- Ministère de l'éducation nationale. (2012). *La lutte contre le décrochage scolaire*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid55632/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire.html#Qu%27est-ce%20que%20le%20d%C3%A9crochage%20scolaire%20?>
- Ministère de l'éducation nationale, et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2013). *Agir contre le décrochage scolaire: alliance éducative et approche pédagogique* (Publication n° 2013 - 059). Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/64/9/2013-059-rapport-Agir-contre-le-decrochage-scolaire_278649.pdf
- Ministère de l'éducation nationale (2014). *Mobilisation contre le décrochage scolaire: Bilan de l'action entreprise sur l'année 2013 et perspectives pour 2014*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/01_Janvier/02/2/Mobilisation-contre-le-decrochage-scolaire-bilan-de-l-action-entreprise-sur-l-annee-2013-etperspectives-pour-l-annee-2014_292022.pdf
- Ministère de la Jeunesse de l'Education nationale et de la recherche / direction de l'Evaluation et de la Prospective, Délégation Interministérielle à la Ville et au Développement Social Urbain, Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et

- la Lutte contre les Discriminations et Ministère de la Justice. Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. (2003). *Programme interministériel de recherches sur les processus de déscolarisation: synthèse des rapports*. Paris : France.
- Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport. (2005). *Indicateurs de l'Éducation: édition 2005*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indic2005-446283.pdf
- Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport. (2006). *Indicateurs de l'Éducation: édition 2006*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indic06_472829.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Indicateurs de l'Éducation: édition 2012*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indicateurs_educ_2012_webP.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *La stratégie d'Intervention Agir Autrement (SIAA): Contrer les écarts de réussite entre les milieux défavorisés et ceux qui sont plus favorisés*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/AgirAutrement_ContrerEcartReussite_Feuillet_f.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1983). *L'école, ça m'intéresse ?* Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA): définitions*. Québec: Direction de l'adaptation et des services complémentaires.
- Ministère de l'Éducation Québécois (1991). *Indicateurs de la situation de l'enseignement primaire et secondaire*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation Québécois (2003). *Indicateurs de l'éducation*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Mlodinow, L. (2008). *The Drunkard's Walk: How randomness rules our lives*. New York, NY: Pantheon Books.
- Monnard, I., Ntamakiliro, L., & Gurtner, J.-L. (1999). Evaluation des composantes de la motivation pour les apprentissages scolaires. In C. Depover & B. Noël (Eds.),

- L'évaluation de compétences et des processus cognitifs* (pp. 197-210). Bruxelles: De Boeck.
- Moor, L., & Mack, C. (1982). Versions françaises d'échelles d'évaluation de la dépression. *Neuropsychiatrie de l'enfant et de l'adolescence*, 30, 623-626.
- Morissette, D. (1984). Les causes de la décision que prennent les élèves du cours secondaire de continuer leurs études ou de les abandonner. In A. Leduc (éd.), *Recherches sur le béhaviorisme paradigmatique ou social*. Brossard: Behaviora.
- Morley, T. E., & Moran, G. (2011). The origins of cognitive vulnerability in early childhood: Mechanisms linking early attachment to later depression. *Clinical Psychology Review*, 31, 1071–1082.
- Morrow, G. (1986). Standardizing practice in the analysis of school dropouts. In G. Natriello (Ed.), *School dropouts, pattern and policies* (pp. 38-51). New York, NY: Teachers College Press.
- Munce, S. E., & Stewart, D. E. (2007). Gender differences in depression and chronic pain conditions in a national epidemiologic survey. *Psychosomatics*, 48, 394–399.
- National Center for Educational Statistics (2005). *National Education Longitudinal Study of 1988*. Repéré à <http://nces.ed.gov/surveys/nels88/>
- Neuburger, R. (2006). *Les Rituels Familiaux*. Paris: Payot.
- Newcomb, M. D., & Bentler, P. M. (1986). Drug use, educationnal aspirations, and work force involvement : The transition from adolescence and young adulthood. *American Journal of Community Psychology*, 14(3), 303-321.
- Nicholls, J.G., Patashnick, M., & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Nolen-Hoeksema, S. (1990). *Sex differences in depression*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Nolen-Hoeksema, S., & Girgus, J. S. (1994). The emergence of gender differences in depression during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115, 424-443.
- Nolen-Hoeksema, S. (2000). The Role of Rumination in Depressive Disorders and Mixed Anxiety/Depressive Symptoms. *Journal of abnormal psychology*, 109(3), 504-511.

- Ntamakiliro, L., Monnard, I., & Gurtner, J.-L. (2000). Mesure de la motivation scolaire des adolescents: construction et validation de trois échelles complémentaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29(4), 673-693.
- O' O'Brien, E. J., Bartoletti, M., & Leitzel, J. D. (2006). Self-esteem, psychopathology, and psychotherapy. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives* (pp. 306–315). New York, NY: Psychology Press.
- Organisation de Coopération et de Développement Économique. (2005). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris 2005.
- Organisation des Nations Unies. (1989). *Conventions Internationale des Droits de l'Enfant*.
- Orth, U., Robins, R. W., & Roberts, B. W. (2008). Low self-esteem prospectively predicts depression in adolescence and young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 695–708.
- Ottenbreit, N. D., & Dobson, K. S. (2004). Avoidance and depression: The construction of the Cognitive-Behavioral Avoidance Scale. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 293–313.
- Pagneux, F., Pircher, P., & Parroux, C. (2011). On les nomme décrocheurs. *L'École des Parents*. 589, 19-35.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (2009). L'auto-efficacité pendant l'enfance et l'adolescence: Implications pour les enseignants et les parents. In A. Bandura, N. E. Betz, S. D. Brown, R. W. Lent et F. Pajares (Dir.), *Les adolescents: leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière* (pp. 149-179). Canada: Septembre éditeur.
- Pain, J. (2010, Juin). *Déscolariser le décrochage ?* Communication présentée au 16^{ème} Congrès de l'AMSE, Monterrey, Mexique.
- Parent, G., & Paquin, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 697-718.
- Patrick, H., Mantzicopoulos, P., Samarapungavan, A., & French, B. F. (2008). Patterns of young children's motivation for science and teacher-child relationships. *Journal of Experimental Education*, 76(2), 121-144.

- Pekrun, R. H. (1993). Facets of adolescents's academic motivation: a longitudinal expectancy-value approach. In M. L. Maehr and P. R. Pintrich (Eds), *Advances in motivation and achievement* (vol. 8). Greenwich : JAI Press.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., & Brière, N.M. (2001). Perceived autonomy support, levels of self-determination and persistence for an activity: A longitudinal investigation. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.
- Peretti-Watel, P. (2000). *Sociologie du risque*. Paris: Armand Colin.
- Picard, Y. Fortin, L., & Bigras, M. (1995). Troubles du comportement et habiletés sociales d'élèves à risques au secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, 3(16) 159-175.
- Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for atrisk learners. *Journal of Educational Research*, 88, 37-42.
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B., & Jankech-Caretta, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Revue de Psychologie Appliquée*, 37, 359-377.
- Piers, E.V., & Harris, D.B. (1960). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55, 91-95.
- Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(4), 441-453.
- Potvin, P., Doré-Côté, A., Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D., & Leclerc, D. (2007). *Questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire (logiciel)*. Québec: CTREQ éditeur.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Deslandes, R. (2004a). *Trousse de prévention du risque de décrochage scolaire y'a une place pour toi*. Québec: CTREQ.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Deslandes, R. (2004b). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Québec: Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.

- Potvin, P., Fortin, L., & Rousseau, M. (2009). Qualités psychométriques du questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire. *Revue de psychoéducation*, 38(2), 263–278.
- Potvin, P., Gagnon, G., Hébert, S., Cauchon, N., Boudreault, N., & Gagnier, J.P. (1992). *Guide d'intervention et d'activités pour prévenir l'abandon scolaire : Les petits pas*. Québec: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Preacher, J. K., & Leonardi, G. J. (2014). *Calculation for the Sobel Test : An interactive calculation tool for Mediation tests*. Repéré à <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm>
- Pronovost, L., & Le Blanc, M. (1979). Le passage de l'école au travail et la délinquance. *Apprentissage et Socialisation*, 2(2), 69-74.
- Pronovost, L., & Le Blanc, M. (1980). Transition statutaire et délinquance. *Revue canadienne de criminologie*, 22(3), 288-297.
- Quiroga, C., Janosz, M., Bisset, S., & Morin, A. J. S. (2013). Early Adolescent Depression Symptoms and School Dropout: Mediating Processes Involving Self-Reported Academic Competence and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 552-560.
- Quiroga, C., Janosz, M., Lyons, J. S., & Morin, A. J. S. (2012). Grade Retention and Seventh Grade Depression Symptoms in the Course of School Dropout Among High-Risk Adolescents. *Psychology*, 3, 749-755.
- Quiroga, C., Janosz, M., & Marcotte, D. (2006). Les sentiments dépressifs à l'adolescence : un facteur de risque différentiel du décrochage scolaire chez les filles et les garçons de milieu défavorisé. *Revue de Psychoéducation*, 35(2), 277-300.
- Quirouette, P. (1988). *Décisions*. Orléans, ON : PIOR Recherche en éducation.
- Radloff, L. S. (1991). The use of the Center for Epidemiological Studies Depression Scale in adolescents and young adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 149-166.
- Roberts, J. E. (2006). Self-esteem from a clinical perspective. In M. H. Kernis (Ed.), *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives* (pp. 298–305). New York, NY: Psychology Press.
- Robertson, A., & Collette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687-707.

- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. I., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span, *Psychology and aging*, 17(3), 423-434.
- Roché, S. (2001). *La délinquance des jeunes*. Paris: Seuil.
- Rodriguez-Tomé, H., Bariaud, F., Cohen-Zardi, M. F., Delmas, C., Jeanvoine, B., & Szylagi, P. (1993). The effects of pubertal changes on body image during adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 10, 159-175.
- Roeser, R., Eccles, J., & Sameroff, A. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Developmental and Psychopathology*, 10, 321-352.
- Rodriguez-Tomé, H., Jackson, S., & Bariaud, F. (1997). *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rohde, P., Lewinsohn, P. M., & Seeley, J. R. (1990). Are people changed by the experience of having an episode of depression? A further test of the scar hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 99, 264-271.
- Roza, S. J., Hofstra, M. B., van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2003). Stable predictions of mood and anxiety disorders based on behavioral and emotional problems in childhood: A 14 year follow-up during childhood, adolescence, and young adulthood. *American Journal of Psychiatry*, 160(12), 2116-2121.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York, NY: Basic Books.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New-York, NY: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Roy, G. (1991). L'abandon scolaire au secondaire : état de la situation ; facteurs de risques ou de vulnérabilités ; solution de nature préventive. In Ministère de la Santé et des Services sociaux (Ed.). *Recueil des études commandées par le groupe de travail pour les jeunes* (pp. 451-458). Canada.
- Roy, G. (1992). Du bon usage des statistiques en matière de décrochage scolaire. *Apprentissage et socialisation*, 15(1), 7-17.
- Royer, E. (2010). *Leçons d'éléphants : Pour la réussite des garçons à l'école*. Québec: École et Comportement.

- Ruble, D. N., & Martin, C. (1998). Gender development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology : Vol. 3, Personality and Social Development*. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of school : the influence of race, sex, and family background. *American Educationnal Research Journal*, 20(2), 199-220.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583–625.
- Rumberger, R. W. (2004). Why students drop out of school. In G. Orfield (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis* (pp. 131-155). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rumberger, R. W., & Larson. (1998). Student mobility and the increase risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107, 1-35.
- Rutter, M. (1986). The developmental psychopathology of depression: Issues and perspectives. In M. Rutter, C. E. Izard, & P. B. Read (Eds), *Depression in young people : Developmental and clinical perspectives* (pp. 3-30). New York: Guilford Press.
- Ryan, A.M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437–460.
- Saint-Pierre, V., Denault, A. S., & Fortin, L. (2012). Le risque de décrochage scolaire et la participation à des activités parascolaires à l'école secondaire : effets médiateurs des symptômes dépressifs et des problèmes de comportement extériorisés. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 35(2), 379-400.
- Sandefur, G. D., McLanahan, S. M., & Wojtkiewicz, R. A. (1992). The effects of parental marital status during adolescence on high school graduation. *Social Forces*, 71(1), 103-121.
- Saylor C. F., Finch, A. J. Jr, Spirito A., & Bennett B. (1984). The children's depression inventory: a systematic evaluation of psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52(6), 955-67.
- Scellos, J., & Blatier, C. (2012, Mai). *Dépistage et repérage des décrocheurs scolaire : ce que la psychologie peut apporter à la compréhension et à la prévention du phénomène*. Communication présentée au 17^{ème} congrès de l'AMSE-AMCE-

WAER. Reims: France.

- Schiff, C. (2004). Les conditions d'accès et d'intégration scolaires des primo-arrivants. In D. Glasman & F. Oeuvarard, *La déscolarisation* (pp.169-186). Paris: La Dispute.
- Schreiber, S. (1964). *The school dropout*. Washington, DC: National Education Association.
- Seegers, G., & Boekaerts, M. (1993). Task motivation and mathematics achievement in actual task situations. *Learning and Instruction*, 3, 133-150.
- Shaver, P. R., & Brennan, K. A. (1991). Measures of depression and loneliness. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 195–289). San Diego, CA: Academic Press.
- Shaw, L. B. (1982). High school completion for young women: Effects of low income and living with a single parent. *Journal of family Issues*, 3(2), 147-163.
- Shih, J.H., Eberhart, N., Hammen, C., & Brennan, P. A. (2006). Differential exposure and reactivity to interpersonal stress predict sex differences in adolescent depression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 103-115.
- Sicot, F., Imbert, S., & Saramon, P. (2002). *La déscolarisation en Haute-Garonne: Rapport à l'école et dispositifs de scolarisation*. France: Université de Toulouse Le Mirail.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic intervals for indirect effects in structural equations models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology* (pp.290-312). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does Low Self-Esteem Predict Depression and Anxiety? A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Psychological Bulletin*, 139(1), 213-240.
- Tanon, F., & Cordier, A. (2000). *Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de la remédiation*. Paris: l'Harmattan.
- Tessier, O., & Schmidt, S. (2007). Elèves à risque : origine, nature du concept et son utilisation en contexte scolaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 33(3), 559-578.
- Théorêt, M. et Hrimech, M. (1999). Les paradoxes de l'abandon scolaire: Trajectoires de filles et de garçons du secondaire. *Canadian Journal of Education*, 24, 251-264.
- Thom, R. (1991). *Prédire n'est pas expliquer*. Paris: Éditions Eshel.

- Tinto, V. (1975). Dropouts from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tisher, M. & Lang, M., (1983). The Children's Depression Scale: Review and Further Developments. In D. P. Cantwell & G. A. Carlson (Eds), *Affective Disorders in Childhood and Adolescence: An Update*, NY, Spectrum.
- Toczek, M.C., & Martinot, D. (2004). *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*. Paris: Armand Collin.
- Trzesniewski, K.H., Donnellan, M.B. et Robins, R.W. (2003). Stability of self-esteem across the life span, *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 205-220.
- Twenge, J. M., & Nolen-Hoeksema, S. (2002). Age, gender, race, socioeconomic status, and birth cohort differences on the children's depression inventory: a meta-analysis. *Journal of abnormal psychology*, 111(4), 578-88.
- Unité de Psychologie Sociale. (2014). L'Analyse de Variance Factorielle. Université Libre de Bruxelles: Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Éducation. Repéré à <http://www.psych-psysoc.site.ulb.ac.be/ressources-en-statistiques/149-lanalyse-de-variance-factorielle>
- Université Libre de Belgique. (2003). *La santé et le bien-être des jeunes d'âge scolaire. Quoi de neuf depuis 1994 ?* ULB: Unité de promotion éducation santé (PROMES). Repéré à http://sipes.ulb.ac.be/index.php?option=com_mtree&task=att_download&link_id=39&cf_id=43
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologique: Implications pour la recherche en langue française, *Psychologie Canadienne*, 30(4), 662-680.
- Vallerand, R.J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (ÉME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self determination and persistence in a real life setting : Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.

- Vallerand, R. J., & Sénécal, C. B. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage et Socialisation*, 15, 49-62.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Wichstrøm, L. (1999). The emergence of gender difference in depressed mood during adolescence: The role of intensified gender socialization. *Developmental Psychology*, 35, 232-245.
- Violette, M. (1991). *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Ministère de l'Éducation du Québec : Direction de la recherche.
- Watson, D., Suls, J., & Haig, J. (2002). Global self-esteem in relation to structural models of personality and affectivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 185-197.
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation within an attributional framework. In R. Ames & C. Ames (Dir.), *Research on Motivation in Education : Student Motivation* (Tome 1, pp. 15-38). New York, NY: Academic Press.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weng, L., Newcomb, M. D., & Bentler, P. M. (1988). Factors influencing noncompletion of high schools: A comparison of methodologies. *Educational Research Quarterly*, 12 (2), 8-22.
- Whelage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N., & Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. London: Falmer Press.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J. A., Freedman-Doan, C. R., & Blumenfeld, P.C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451-469.
- Willms, J.D. (2004). *Éducation, compétences et apprentissages. Variation des niveaux de compréhension de l'écrit entre les provinces canadiennes : Constatations tirées du PISA de l'OCDE. Indicateurs de la performance en mathématiques dans les écoles primaires du Canada*. Ottawa: Statistique Canada.

- World Health Organization. (1990). *Major depressive disorder. In International statistical classification of diseases and related health problems* (10th ed.). Retrieved from <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/F32>
- Zohor, D., Murat, F. & Robin, F. (2003). *Motivation et performances scolaires : les filles creusent l'écart* (n° 886). France : INSEE.

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1 Répartition des élèves décrocheurs en fonction des groupes « Faible niveau », « Bons élèves » et « Passages par des classes adaptées »	49
Tableau 2 – Évolution du taux de décrocheurs parmi les 16-24 ans aux États-Unis	53
Tableau 3 – Données Eurostat de la part des 18-24 ans ne suivants ni études et sans diplômes de l'enseignement secondaire de second cycle.....	56
Tableau 4 - Synthèse des facteurs de risque scolaires du décrochage scolaire.....	89
Tableau 5 - Synthèse des facteurs de risque familiaux du décrochage scolaire	92
Tableau 6 - Synthèse des facteurs de risque personnels du décrochage scolaire ..	99
Tableau 7 - Critères diagnostiques du trouble dépressif majeur d'après le DSM IV-TR	119
Tableau 8 - Critères diagnostiques du trouble dépressif majeur d'après la CIM-10	120
Tableau 9 - Répartition en pourcentage des sujets en fonction de l'âge et du sexe	147
Tableau 10 - Répartition en pourcentage des sujets en fonction de la classe et du sexe	147
Tableau 11 - Cohérence interne (alpha de Cronbach) de chacun des domaines du PPSA.....	160
Tableau 12 - Cohérence interne (alpha de Cronbach) de chacune des composantes de l'EMMAS	165
Tableau 13 - Moyennes des résultats en français, en mathématiques et moyenne des deux matières de l'ensemble des élèves.....	170
Tableau 14 - Moyennes des résultats en français, en mathématiques et moyenne des deux matières des élèves de Lycée.....	171
Tableau 15 - Moyennes des résultats en français, en mathématiques et moyenne des deux matières des élèves de collège (ZEP)	171
Tableau 16 - Moyennes des résultats en français, en mathématiques et moyenne des deux matières des élèves de collège	171
Tableau 17 – Moyennes et écart-types des scores d'estime de soi en fonction du sexe et de l'âge des élèves	175

Tableau 18 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signifiante des variables associées à l'estime de soi des adolescents dans le domaine scolaire.....	176
Tableau 19 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signifiante des variables associées à l'estime de soi des adolescents dans le domaine des relations sociales	176
Tableau 20 - Moyennes et écart-types des scores aux sous-échelles d'estime de soi du PPSA en fonction du sexe des élèves	177
Tableau 21 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signifiante des variables associées à l'estime de soi des adolescents dans le domaine des capacités athlétiques	177
Tableau 22 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signifiante des variables associées à l'estime de soi des adolescents dans le domaine de l'apparence physique	178
Tableau 23 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signifiante des variables associées à l'estime de soi des adolescents dans le domaine du travail	179
Tableau 24 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signifiante des variables associées à l'estime de soi des adolescents dans le domaine des relations sentimentales.....	179
Tableau 25 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signifiante des variables associées à l'estime de soi des adolescents dans le domaine des conduites et de la moralité	180
Tableau 26 - Moyennes et écart-types des scores aux sous-échelles d'estime de soi du PPSA en fonction de l'âge des élèves	180
Tableau 27 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signifiante des variables associées à l'estime de soi des adolescents dans le domaine de l'amitié profonde	181
Tableau 28 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signifiante des variables associées à l'estime de soi générale des adolescents.....	181
Tableau 29 - Corrélations entre les différents domaines de l'estime de soi du PPSA pour les filles et pour les garçons	182
Tableau 30 - Moyennes et écart-types des scores de motivation scolaire en fonction du sexe et de l'âge des élèves.....	184
Tableau 31 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signifiante des variables associées à l'attrait envers l'école (AE)	185
Tableau 32 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signifiante des variables associées au sentiment de compétence en mathématiques (SCM).....	186

Tableau 33 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signification des variables associées au sentiment de compétence en français (SCF)	186
Tableau 34 - Moyennes et écart-types des scores aux sous-échelles de motivation de l'EMMAS en fonction du sexe des élèves.....	187
Tableau 35 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signification des variables associées à la volonté d'apprendre les mathématiques (VAM).....	187
Tableau 36 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signification des variables associées à la volonté d'apprendre le français (VAF).....	188
Tableau 37 - Moyennes et écart-types des scores aux sous-échelles de motivation de l'EMMAS en fonction de l'âge des élèves	188
Tableau 38 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signification des variables associées à l'utilité perçue des mathématiques et du français ($UPEMF$).....	189
Tableau 39 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signification des variables associées à l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français (EAEMF) ...	190
Tableau 40 – Corrélations entre les différentes composantes motivationnelles de l'EMMAS pour les filles et pour les garçons	190
Tableau 41 - Moyennes et écart-types des scores à l'échelle de dépression en fonction du sexe des élèves.....	193
Tableau 42 - Moyennes et écart-types des scores à l'échelle de dépression en fonction de l'âge des élèves.....	193
Tableau 43 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signification concernant la dépression des adolescents	194
Tableau 44 - Moyennes et écart-types des scores à l'échelle de dépression en fonction de l'âge des élèves.....	194
Tableau 45 - Moyennes et écart-types des scores de probabilité de décrocher en fonction du sexe des élèves.....	195
Tableau 46 - Moyennes et écart-types des scores de probabilité de décrocher en fonction de l'âge des élèves.....	196
Tableau 47 - Valeur de F , taille de l'effet et degré de signification des résultats des élèves en rapport avec leur probabilité de décrocher.....	196
Tableau 48 - Moyennes et écart-types des scores de probabilité de décrocher en fonction de l'âge et du sexe des élèves.....	197
Tableau 49 – Corrélations entre l'estime de soi, la motivation scolaire, la dépression et le risque de décrochage pour l'ensemble des élèves.....	200

Tableau 50 – Corrélations entre l’estime de soi, la motivation scolaire, la dépression et le risque de décrochage pour les filles et les garçons	201
Tableau 51 - Résumé des régressions linéaires pour les domaines de l’estime de soi prédisant le risque de décrocher ($N = 152$)	203
Tableau 52 - Résumé des régressions linéaires pour les dimensions de la motivation scolaire prédisant le risque de décrocher ($N = 152$)	204
Tableau 53 - Résumé des régressions linéaires pour la dépression prédisant le risque de décrocher ($N = 152$)	205
Tableau 54 - Résumé des régressions linéaires pour les domaines de l’estime de soi prédisant le score de dépression ($N = 152$)	207
Tableau 55 - Résumé des régressions linéaires pour les dimensions de la motivation scolaire prédisant le score de dépression ($N = 152$)	209
Tableau 56 - Résumé des analyses de régression pour tester le rôle médiateur de la dépression entre l’estime de soi scolaire et le risque de décrocher	213
Tableau 57 - Résumé des analyses de régression pour tester le rôle médiateur de la dépression entre l’estime de soi dans le domaine social et le risque de décrocher	215
Tableau 58 - Résumé des analyses de régression pour tester le rôle médiateur de la dépression entre l’estime de soi dans le domaine de la moralité et des conduites et le risque de décrocher	217
Tableau 59 - Résumé des analyses de régression pour tester le rôle médiateur de la dépression entre l’attrait de l’école et le risque de décrocher.....	219
Tableau 60 - Résumé des analyses de régression pour tester le rôle médiateur de la dépression entre l’état d’anxiété envers les mathématiques et le français et le risque de décrocher	221
Tableau 61 - Résumé des analyses de régression pour tester le rôle médiateur de la dépression entre l’estime de soi scolaire et le risque de décrocher pour les garçons de l’échantillon	225
Tableau 62 - Résumé des analyses de régression pour tester le rôle médiateur de la dépression entre l’estime de soi dans le domaine de la moralité et des conduites et le risque de décrocher	227
Tableau 63 - Résumé des analyses de régression pour tester le rôle médiateur de la dépression entre l’attrait de l’école et le risque de décrocher pour les garçons...	229
Tableau 64 - Résumé des analyses de régression pour tester le rôle médiateur de la dépression entre l’état d’anxiété envers les mathématiques et le français et le risque de décrocher pour les garçons de l’échantillon.....	231

Tableau 65 – Régression du risque de décrochage sur l'estime de soi sociale et la dépression	233
---	-----

INDEX DES FIGURES

Figure 1 - Représentation du modèle de Tinto (1975).....	26
Figure 2 - Le modèle de Rumberger et Larson (1998)	28
Figure 3 – Schéma du processus de décrochage « amical »	43
Figure 4 – Schéma du décrochage « solitaire »	44
Figure 5 –Schéma du décrochage « familial ».....	44
Figure 6 - Schéma du processus d'inappétence conduisant au décrochage scolaire (Bloch et Gerde, 2009)	61
Figure 7 - Illustration du processus de décrochage scolaire à partir de la dynamique motivationnelle (Vallerand et Sénécal, 1992).....	62
Figure 8 - Modèle motivationnel du décrochage au lycée (Vallerand et al., 1997)	63
Figure 9 - Modèle multidimensionnel du décrochage scolaire (Fortin, Marcotte, Diallo, Royer, & Potvin, 2012).....	102
Figure 10 - Schéma des facteurs de risque associés au risque de décrochage scolaire d'après Galand et al. (2011).....	103
Figure 11 - Modèle multidimensionnel de l'estime des adolescents (Harter, 1988)	107
Figure 12 - Modèle de la motivation en contexte scolaire d'après Viau (1994, p. 32)	111
Figure 13 - Moyenne des scores de probabilité de décrocher en fonction du sexe et de l'âge des élèves.....	197
Figure 14 – Représentation générale d'un modèle de médiation selon Baron et Kenny (1986)	211
Figure 15 - Rôle de médiateur de la dépression dans la relation entre l'estime de soi scolaire et le risque de décrocher	212
Figure 16 - Rôle de médiateur de la dépression dans la relation entre l'estime de soi dans le domaine social et le risque de décrocher	214
Figure 17 - Rôle de médiateur de la dépression dans la relation entre l'estime dans le domaine de la moralité et des conduites et le risque de décrocher	216
Figure 18 - Rôle de médiateur de l'attrait de l'école dans la relation entre la dépression et le risque de décrocher	218

Figure 19 - Rôle de médiateur de la dépression dans la relation entre l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français et le risque de décrocher	220
Figure 20 - Rôle de médiateur de la dépression dans la relation entre l'estime de soi scolaire et le risque de décrocher pour les garçons	224
Figure 21 - Rôle de médiateur de la dépression dans la relation entre l'estime de soi dans le domaine des conduites et de la moralité et le risque de décrocher pour les garçons	226
Figure 22 - Rôle de médiateur de l'attrait de l'école sur la relation entre la dépression et le risque de décrocher pour les garçons	228
Figure 23 - Rôle de médiateur de la dépression dans la relation entre l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français et le risque de décrocher pour les garçons.....	230

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

AE : Attrait de l'École.

BEP : Brevet d'Étude Professionnelle.

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle.

CDI : Children's Depression Inventory.

CÉREQ : Centre d'Études et de Recherche sur les Qualifications.

CETRÉQ : Centre de Transfert pour la Réussite Éducative du Québec.

CIM-10 : Classification Internationale des Maladies (version 10).

DEMS : DÉcrochage en Milieu Scolaire (questionnaire ; Québec).

DSA : Dispositif de Socialisation et d'Apprentissage.

DSM IV-TR : *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders (version 4 ; texte révisé)*.

EAEMF : État d'Anxiété Envers les mathématiques et le Français.

EMMAS : Échelle Multidimensionnelle de Motivation envers les Apprentissage Scolaire.

FAE : Fédération Autonome de l'Enseignement.

INSEE : Institut National de la Statistique et des Études Économiques.

IPD : Indice de prédiction du décrochage.

LYCAM : LYcée ÇA Mintéresse (questionnaire ; France).

MASPAQ : Mesures de l'Adaptation Sociale et Personnelle pour les Adolescents Québécois.

MELS : Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale.

MÉQ : Ministère de l'Éducation du Québec.

NCES : National Center for Educationnal Statistics.

NF : Niveau de Formation.

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économique.

OMS : Organisation Mondiale de la Santé.

ONU : Organisation des Nations Unies.

PAS : Prévention de l'Abandon Scolaire (questionnaire ; Québec).

PPSA : Profil de Perception de Soi à l'Adolescence.

SCF : Sentiment de Compétence en Français.

SCM : Sentiment de Compétence en Mathématiques.

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

SPPA : Self Perception Profile for Adolescent.

TEDP : Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels.

UPEMF : Utilité Perçue Envers les Mathématiques et le Français.

VAF : Volonté d'Apprendre en Français.

VAM : Volonté d'Apprendre en Mathématiques.

ZEP : Zone d'Éducation Prioritaire.

ANNEXES

Les annexes présentent dans l'ordre : la matériel utilisé pour l'étude (accompagné de la version originale de l'Indice de Prédiction du Décrochage scolaire) ; les résultats des analyses factorielles confirmatoires pour l'EMMAS et le SPPA ; les résultats des analyses descriptives ; les résultats des analyses en lien avec nos objectifs 1 et 2.

**Analyses factorielles confirmatoires – SPPA ;
EMMAS**

Analyse factorielle confirmatoire SPPA – Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	60	650,395	265	,000	2,454
Saturated model	325	,000	0		
Independence model	25	2968,763	300	,000	9,896

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,063	,835	,798	,681
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,209	,327	,271	,302

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,781	,752	,857	,837	,856
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,883	,690	,756
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	385,395	314,337	464,140
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	2668,763	2497,735	2847,164

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	2,464	1,460	1,191	1,758
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	11,245	10,109	9,461	10,785

RMSEA

	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,074	,067	,081	,000
Independence model	,184	,178	,190	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	770,395	783,505	985,179	1045,179
Saturated model	650,000	721,008	1813,412	2138,412
Independence model	3018,763	3024,225	3108,256	3133,256

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	2,918	2,649	3,216	2,968
Saturated model	2,462	2,462	2,462	2,731
Independence model	11,435	10,787	12,110	11,455

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	124	131
Independence model	31	33

Minimization: ,027
 Miscellaneous: ,851
 Bootstrap: ,000
 Total: ,878

Analyse factorielle confirmatoire EMMAS (7 dimensions) - Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	83	1154,567	413	,000	2,796
Saturated model	496	,000	0		
Independence model	31	5731,449	465	,000	12,326

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,272	,785	,742	,654
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,821	,264	,215	,248

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,799	,773	,861	,841	,859
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,888	,709	,763
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	741,567	644,056	846,709
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	5266,449	5025,742	5513,615

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	4,373	2,809	2,440	3,207
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	21,710	19,949	19,037	20,885

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,082	,077	,088	,000
Independence model	,207	,202	,212	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	1320,567	1343,463	1617,684	1700,684
Saturated model	992,000	1128,828	2767,546	3263,546
Independence model	5793,449	5802,001	5904,421	5935,421

ECVI

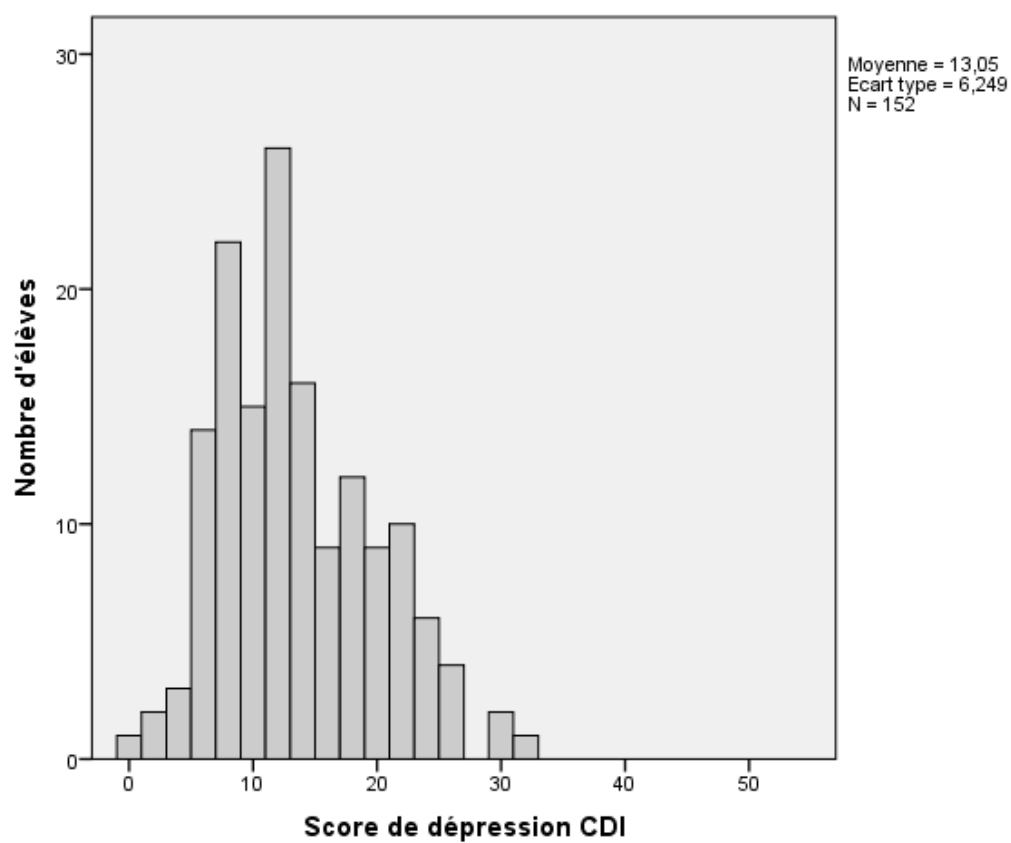
Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	5,002	4,633	5,400	5,089
Saturated model	3,758	3,758	3,758	4,276
Independence model	<u>21,945</u>	21,033	22,881	21,977

HOELTER

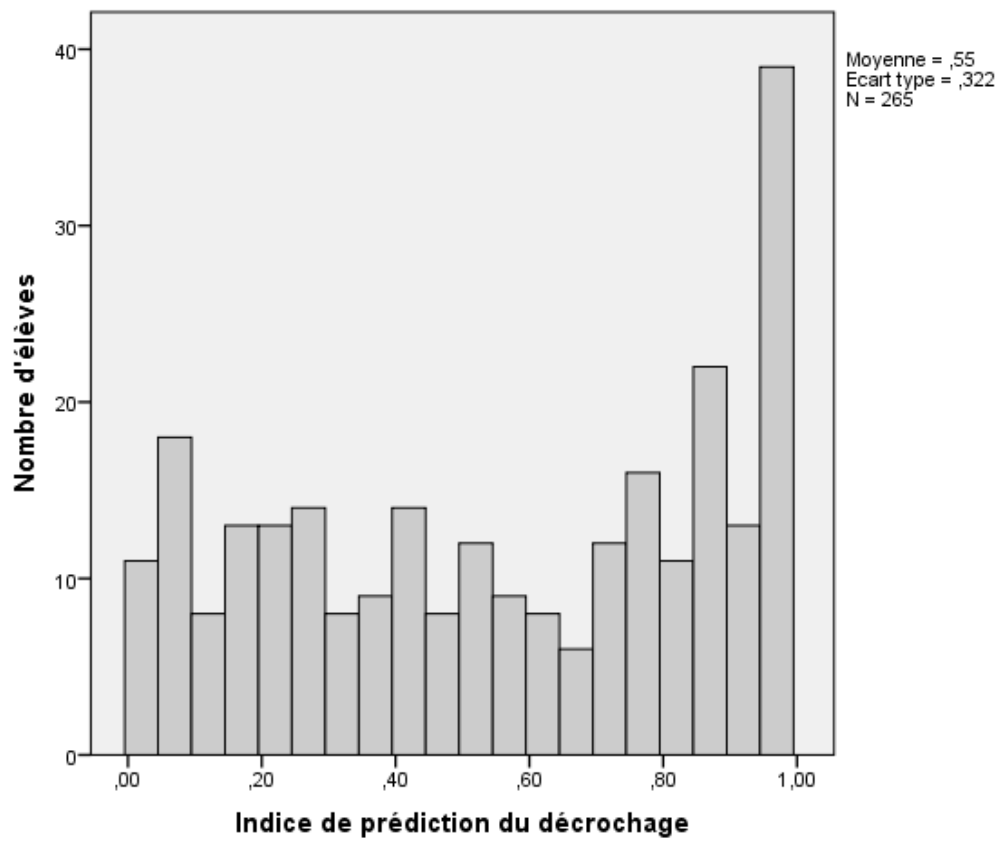
Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	106	111
Independence model	24	25

Minimization: ,070
Miscellaneous: 4,196
Bootstrap: ,000
Total: 4,266

Statistiques descriptives



Histogramme du score de dépression.



Histogramme de l'indice de prédiction du décrochage scolaire.

Moyenne et écarts-types des scolaires à l'EMMAS, au PPSA, au CDI et à l'IPD

<i>Variables</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
EMMAS			
AE	265	4.15	.81
SCM	265	4.16	.82
SCF	265	4.16	.82
VAM	265	4.15	.83
VAF	265	4.14	.83
UPEMF	265	4.18	.82
EAEMF	265	4.12	.80
PPSA			
Scolaire	265	2.80	.36
Social	265	2.81	.37
Athlétique	265	2.79	.37
Corporel	265	2.79	.37
Travail	265	2.79	.37
Sentimental	265	2.80	.37
Moral	265	2.82	.37
Amitiés profondes	265	2.83	.36
Général	265	2.83	.37
CDI			
Dépression	152	13.05	6.25
TEDP			
IPD	265	.55	.32

**Objectif 1 – Étude multidimensionnelle de
l'évolution de la motivation scolaire, de l'estime de
soi, de la dépression, de l'engagement scolaire et de
la probabilité de décrocher des collégiens et des
lycéens en fonction du sexe et de l'âge des élèves de
12 à 20 ans.**

Analyses de variance multivariées (MANOVA) et univariées (ANOVA) des scores de motivation scolaire (EMMAS) en fonction du sexe et de l'âge

Facteurs inter-sujets

		Etiquette de valeur	N
SEXE	0	filles	147
	1	garçons	118
AGE	0	- de 15 ans	115
	1	+ de 15 ans	150

Tests multivariés^a

Effet		Valeur	D	ddl de l'hypothèse	Erreur ddl	Sig.	Eta au carré partiel
Ordonnée à l'origine	Trace de Pillai	,966	1028,131 ^b	7,000	255,000	,000	,966
SEXE	Trace de Pillai	,084	3,346 ^b	7,000	255,000	,002	,084
AGE	Trace de Pillai	,076	3,011 ^b	7,000	255,000	,005	,076
SEXE*AGE	Trace de Pillai	,004	,158 ^b	7,000	255,000	,993	,004

a. Plan : Ordonnée à l'origine + SEXE + AGE + SEXE*AGE

b. Statistique exacte

Tests des effets inter-sujets

Source	Variable dépendante	Somme des carrés de		Moyenne des carrés		Eta au carré partiel	
		type III	ddl	des carrés	D	Sig.	
Modèle corrigé	AE	7,269 ^a	3	2,423	3,780	,011	,042
	SCM	8,238 ^b	3	2,746	4,239	,006	,046
	SCF	9,068 ^c	3	3,023	4,635	,004	,051
	VAM	8,225 ^d	3	2,742	4,098	,007	,045
	VAE	10,439 ^e	3	3,480	5,254	,002	,057
	UPEMF	10,202 ^f	3	3,401	5,247	,002	,057
	EAEMF	7,848 ^g	3	2,616	4,190	,006	,046

Ordonnée à l'origine	AE	4323,159	1	4323,159	6743,525	,000	,963
	SCM	4338,542	1	4338,542	6697,391	,000	,962
	SCF	4335,466	1	4335,466	6647,708	,000	,962
	VAM	4322,792	1	4322,792	6460,937	,000	,961
	VAF	4297,787	1	4297,787	6489,162	,000	,961
	UPEMF	4384,837	1	4384,837	6766,005	,000	,963
	EAEMF	4250,077	1	4250,077	6806,860	,000	,963
SEXE	AE	2,181	1	2,181	3,402	,066	,013
	SCM	2,176	1	2,176	3,359	,068	,013
	SCF	2,475	1	2,475	3,796	,052	,014
	VAM	2,234	1	2,234	3,340	,069	,013
	VAF	3,204	1	3,204	4,837	,029	,018
	UPEMF	3,369	1	3,369	5,198	,023	,020
	EAEMF	2,149	1	2,149	3,442	,065	,013
AGE	AE	3,502	1	3,502	5,462	,020	,020
	SCM	4,322	1	4,322	6,672	,010	,025
	SCF	4,737	1	4,737	7,263	,007	,027
	VAM	4,232	1	4,232	6,325	,013	,024
	VAF	5,181	1	5,181	7,822	,006	,029
	UPEMF	4,848	1	4,848	7,480	,007	,028
	EAEMF	3,995	1	3,995	6,399	,012	,024
SEXE*AGE	AE	,576	1	,576	,898	,344	,003
	SCM	,577	1	,577	,890	,346	,003
	SCF	,573	1	,573	,879	,349	,003
	VAM	,601	1	,601	,899	,344	,003
	VAF	,582	1	,582	,879	,349	,003
	UPEMF	,554	1	,554	,855	,356	,003
	EAEMF	,601	1	,601	,963	,327	,004
Erreur	AE	167,323	261	,641			
	SCM	169,075	261	,648			
	SCF	170,218	261	,652			
	VAM	174,626	261	,669			
	VAF	172,861	261	,662			
	UPEMF	169,146	261	,648			
	EAEMF	162,964	261	,624			

Total	AE	4743,286	265
	SCM	4758,429	265
	SCF	4756,825	265
	VAM	4748,274	265
	VAF	4722,585	265
	UPEMF	4812,391	265
	EAEMF	4660,036	265
Total corrigé	AE	174,592	264
	SCM	177,313	264
	SCF	179,286	264
	VAM	182,852	264
	VAF	183,300	264
	UPEMF	179,348	264
	EAEMF	170,811	264

a. R deux = ,042 (R deux ajusté = ,031)

b. R deux = ,046 (R deux ajusté = ,036)

c. R deux = ,051 (R deux ajusté = ,040)

d. R deux = ,045 (R deux ajusté = ,034)

e. R deux = ,057 (R deux ajusté = ,046)

f. R deux = ,057 (R deux ajusté = ,046)

g. R deux = ,046 (R deux ajusté = ,035)

Analyses de variance multivariées (MANOVA) et univariées (ANOVA) des scores d'estime de soi (PPSA) en fonction du sexe et de l'âge

Facteurs inter-sujets

		Etiquette de valeur	N
SEXE	0	filles	147
	1	garçons	118
AGE	0	- de 15 ans	115
	1	+ de 15 ans	150

Tests multivariés^a

		ddl de		Eta au carré			
Effet	Valeur	D	l'hypothèse	Erreur ddl	Sig.	partiel	
Ordonnée à l'origine	Trace de Pillai	,986	1958,605 ^b	9,000	253,000	,000	,986
SEXE	Trace de Pillai	,259	9,835 ^b	9,000	253,000	,000	,259
AGE	Trace de Pillai	,058	1,738 ^b	9,000	253,000	,081	,058
SEXE*AGE	Trace de Pillai	,020	,564 ^b	9,000	253,000	,826	,020

a. Plan : Ordonnée à l'origine + SEXE + AGE + SEXE * AGE

b. Statistique exacte

Tests des effets inter-sujets

		Somme des		Moyenne		Eta au carré	
Source	Variable dépendante	carrés de type III	ddl	des carrés	D	Sig.	partiel
Modèle corrigé	SCOLAIRE	1,859 ^a	3	,620	4,877	,003	,053
	SOCIALE	1,714 ^b	3	,571	4,388	,005	,048
	ATHLETIQUE	2,206 ^c	3	,735	5,602	,001	,060
	CORPOREL	1,890 ^d	3	,630	4,728	,003	,052
	TRAVAIL	1,769 ^e	3	,590	4,567	,004	,050
	SENTIMENT	1,636 ^f	3	,545	4,147	,007	,046
	MORALITE	1,467 ^g	3	,489	3,757	,011	,041
	AMITIE	1,179 ^h	3	,393	3,033	,030	,034
	GENERALE	1,409 ⁱ	3	,470	3,485	,016	,039

Ordonnée à l'origine	SCOLAIRE	1974,687	1	1974,687	15539,524	,000	,983
	SOCIALE	1992,233	1	1992,233	15305,537	,000	,983
	ATHLETIQUE	1969,102	1	1969,102	14998,504	,000	,983
	CORPOREL	1964,758	1	1964,758	14744,973	,000	,983
	TRAVAIL	1964,812	1	1964,812	15215,640	,000	,983
	SENTIMENT	1971,723	1	1971,723	14992,931	,000	,983
	MORALITE	1999,689	1	1999,689	15364,414	,000	,983
	AMITIE	2013,808	1	2013,808	15540,104	,000	,983
	GENERALE	2012,383	1	2012,383	14931,939	,000	,983
SEXE	SCOLAIRE	1,758	1	1,758	13,830	,000	,050
	SOCIALE	1,619	1	1,619	12,442	,000	,045
	ATHLETIQUE	2,116	1	2,116	16,118	,000	,058
	CORPOREL	1,781	1	1,781	13,363	,000	,049
	TRAVAIL	1,652	1	1,652	12,796	,000	,047
	SENTIMENT	1,535	1	1,535	11,670	,001	,043
	MORALITE	1,377	1	1,377	10,581	,001	,039
	AMITIE	1,087	1	1,087	8,384	,004	,031
	GENERALE	1,308	1	1,308	9,706	,002	,036
AGE	SCOLAIRE	,008	1	,008	,062	,804	,000
	SOCIALE	,006	1	,006	,050	,824	,000
	ATHLETIQUE	,019	1	,019	,143	,705	,001
	CORPOREL	,001	1	,001	,010	,920	,000
	TRAVAIL	,001	1	,001	,004	,949	,000
	SENTIMENT	9,511E-5	1	9,511E-5	,001	,979	,000
	MORALITE	,001	1	,001	,010	,922	,000
	AMITIE	,001	1	,001	,007	,933	,000
	GENERALE	7,668E-5	1	7,668E-5	,001	,981	,000
SEXE*AGE	SCOLAIRE	,008	1	,008	,063	,802	,000
	SOCIALE	,007	1	,007	,056	,813	,000
	ATHLETIQUE	,003	1	,003	,023	,880	,000
	CORPOREL	,007	1	,007	,052	,819	,000
	TRAVAIL	,010	1	,010	,079	,778	,000
	SENTIMENT	,006	1	,006	,048	,827	,000
	MORALITE	,007	1	,007	,055	,815	,000
	AMITIE	,013	1	,013	,104	,748	,000
	GENERALE	,010	1	,010	,075	,785	,000

Erreur	SCOLAIRE	33,167	261	,127
	SOCIALE	33,973	261	,130
	ATHLETIQUE	34,266	261	,131
	CORPOREL	34,778	261	,133
	TRAVAIL	33,703	261	,129
	SENTIMENT	34,324	261	,132
	MORALITE	33,969	261	,130
	AMITIE	33,822	261	,130
	GENERALE	35,175	261	,135
Total	SCOLAIRE	2108,239	265	
	SOCIALE	2127,993	265	
	ATHLETIQUE	2101,529	265	
	CORPOREL	2099,915	265	
	TRAVAIL	2099,624	265	
	SENTIMENT	2107,813	265	
	MORALITE	2137,171	265	
	AMITIE	2153,362	265	
	GENERALE	2152,500	265	
Total corrigé	SCOLAIRE	35,026	264	
	SOCIALE	35,686	264	
	ATHLETIQUE	36,472	264	
	CORPOREL	36,668	264	
	TRAVAIL	35,472	264	
	SENTIMENT	35,960	264	
	MORALITE	35,436	264	
	AMITIE	35,001	264	
	GENERALE	36,584	264	

a. R deux = ,053 (R deux ajusté = ,042)

b. R deux = ,048 (R deux ajusté = ,037)

c. R deux = ,060 (R deux ajusté = ,050)

d. R deux = ,052 (R deux ajusté = ,041)

e. R deux = ,050 (R deux ajusté = ,039)

f. R deux = ,046 (R deux ajusté = ,035)

g. R deux = ,041 (R deux ajusté = ,030)

h. R deux = ,034 (R deux ajusté = ,023)

i. R deux = ,039 (R deux ajusté = ,027)

Analyses de variance univariées (ANOVA) du score de dépression (CDI) en fonction du sexe et de l'âge

Facteurs inter-sujets

		Etiquette de valeur	N
SEXE	0	Filles	76
	1	Garçons	76
AGE	0	- de 15 ans	51
	1	+ de 15 ans	101

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante : DEPRESSION

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.	Eta au carré partiel
Modèle corrigé	431,374 ^a	3	143,791	3,894	,010	,073
Ordonnée à l'origine	22907,376	1	22907,376	620,330	,000	,807
SEXE	320,146	1	320,146	8,670	,004	,055
AGE	,592	1	,592	,016	,899	,000
SEXE*AGE	15,963	1	15,963	,432	,512	,003
Erreur	5465,303	148	36,928			
Total	31767,000	152				
Total corrigé	5896,678	151				

a. R deux = ,073 (R deux ajusté = ,054)

Analyses de variance univariées (ANOVA) du score d'engagement scolaire en fonction du sexe et de l'âge

Facteurs inter-sujets

		Etiquette de valeur	N
SEXE	0	filles	147
	1	garçons	118
AGE	0	- de 15 ans	115
	1	+ de 15 ans	150

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante : ENGAGEMENT SCOLAIRE

Source	Somme des		Moyenne des		Sig.
	carrés de type III	ddl	carrés	D	
Modèle corrigé	24,003 ^a	3	8,001	1,771	,153
Ordonnée à l'origine	38696,789	1	38696,789	8563,991	,000
SEXE	,101	1	,101	,022	,881
AGE	2,660	1	2,660	,589	,444
SEXE*AGE	18,741	1	18,741	4,147	,043
Erreur	1179,341	261	4,519		
Total	42223,000	265			
Total corrigé	1203,343	264			

a. R deux = ,020 (R deux ajusté = ,009)

Estimations

Variable dépendante : ENGAGEMENT SCOLAIRE

AGE	SEXE	Moyenne	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95%	
				Borne inférieure	Limite supérieure
- de 15 ans	filles	12,819	,251	12,326	13,313
	garçons	12,233	,324	11,594	12,871
+ de 15 ans	filles	12,067	,245	11,583	12,550
	garçons	12,573	,245	12,090	13,057

Comparaisons par paire

Variable dépendante : ENGAGEMENT SCOLAIRE

SEXE	(I) AGE	(J) AGE	Différence des moyennes (I-J)	Erreur standard	Sig. ^b	Intervalle de confiance de la différence à 95% ^b	
						Borne inférieure	Limite supérieure
filles	- de 15 ans	+ de 15 ans	,753*	,351	,033	,062	1,443
	+ de 15 ans	- de 15 ans	-,753*	,351	,033	-1,443	-,062
garçons	- de 15 ans	+ de 15 ans	-,341	,407	,403	-1,141	,460
	+ de 15 ans	- de 15 ans	,341	,407	,403	-,460	1,141

Basée sur les moyennes marginales estimées

*. La différence des moyennes est significative au niveau ,050.

b. Ajustement des comparaisons multiples : Différence la moins significative (équivalent à aucun ajustement).

Tests univariés

Variable dépendante: ENGAGEMENT SCOLAIRE

SEXE		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
filles	Contraste	20,817	1	20,817	4,607	,033
	Erreur	1179,341	261	4,519		
garçons	Contraste	3,174	1	3,174	,702	,403
	Erreur	1179,341	261	4,519		

Le F teste l'effet de la variable AGE. Ce test est basé sur les comparaisons de paires linéairement indépendantes parmi les moyennes marginales estimées. Ces tests sont basés sur les comparaisons par paire linéairement indépendantes dans les moyennes marginales estimées.

Analyses de variance univariées (ANOVA) du score de risque de décrocher en fonction du sexe et de l'âge

Facteurs inter-sujets

		Etiquette de valeur	N
SEXE	0	filles	147
	1	garçons	118
AGE	0	- de 15 ans	115
	1	+ de 15 ans	150

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

Source	Somme des		Moyenne des		Sig.
	carrés de type III	ddl	carrés	D	
Modèle corrigé	1,674 ^a	3	,558	5,669	,001
Ordonnée à l'origine	76,673	1	76,673	778,968	,000
SEXE	,000	1	,000	,001	,970
AGE	,761	1	,761	7,730	,006
SEXE*AGE	,668	1	,668	6,783	,010
Erreur	25,690	261	,098		
Total	108,852	265			
Total corrigé	27,364	264			

a. R deux = ,061 (R deux ajusté = ,050)

Estimations

Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

AGE	Sexe	Moyenne	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95%	
				Borne inférieure	Limite supérieure
- de 15 ans	filles	,446	,037	,373	,518
	garçons	,550	,048	,456	,644
+ de 15 ans	filles	,659	,036	,588	,730
	garçons	,557	,036	,486	,629

Comparaisons par paire

Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

Sexe	(I) AGE	(J) AGE	Différence des moyennes (I-J)	Erreur standard	Sig. ^b	Intervalle de confiance de la différence à 95% ^b	
						Borne inférieure	Limite supérieure
filles	- de 15 ans	+ de 15 ans	-,213 [*]	,052	,000	-,315	-,111
	+ de 15 ans	- de 15 ans	,213 [*]	,052	,000	,111	,315
garçons	- de 15 ans	+ de 15 ans	-,007	,060	,908	-,125	,111
	+ de 15 ans	- de 15 ans	,007	,060	,908	-,111	,125

Basée sur les moyennes marginales estimées

*. La différence des moyennes est significative au niveau ,050.

b. Ajustement des comparaisons multiples : Différence la moins significative (équivalent à aucun ajustement).

Tests univariés

Variable dépendante: RISQUE DE DECROCHER

SEXE		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
filles	Contraste	1,673	1	1,673	16,992	,000
	Erreur	25,690	261	,098		
garçons	Contraste	,001	1	,001	,013	,908
	Erreur	25,690	261	,098		

Le F teste l'effet de la variable AGE. Ce test est basé sur les comparaisons de paires linéairement indépendantes parmi les moyennes marginales estimées. Ces tests sont basés sur les comparaisons par paire linéairement indépendantes dans les moyennes marginales estimées.

**Objectif 2 – Création de modèles explicatifs du
risque de décrochage scolaire.**

Risque de décrocher régressé sur les dimensions de l'échelle de motivation scolaire (EMMAS)

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,637	,406	,341	,253

ANOVA^a

Modèle	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	5,956	15	,397	6,198
	Résidus	8,712	136	,064	,000
	Total	14,668	151		

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

Coefficients^a

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Sig.
		B	Ecart standard	Bêta	t	
1	(Constante)	,599	,023		26,294	,000
	SEXEc centré	-,035	,023	-,113	-1,541	,126
	Agec centré	,028	,014	,161	2,083	,039
	SparA	-,019	,014	-,108	-1,398	,164
	AEc centré	-,027	,005	-,432	-5,764	,000
	AEparA	,001	,003	,019	,266	,790
	AEparS	-,011	,005	-,183	-2,446	,016
	AEparSparA	,000	,003	,012	,167	,868
	UPEMFc centré	-,008	,004	-,153	-1,899	,060
	UPEMFparA	,000	,002	-,010	-,138	,891
	UPEMFparS	,007	,004	,135	1,695	,092
	UPEMFparSparA	-,003	,002	-,113	-1,432	,154
	EAEMFc centré	,014	,005	,211	3,016	,003
	EAEMFparA	,002	,003	,053	,745	,458
	EAEMFparS	,000	,005	-,005	-,073	,942
	EAEMFparSparA	-,001	,003	-,036	-,504	,615

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

Risque de décrocher régressé sur les domaines de l'estime de soi (PPSA)

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,616	,379	,290	,263

ANOVA^a

ANOVA						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	5,560	19	,293	4,242	,000
	Résidus	9,107	132	,069		
	Total	14,668	151			

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

Coefficients^a

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Sig.
		B	Ecart standard	Bêta	t	
1	(Constante)	,598	,023		25,977	,000
	SEXEcentré	,001	,023	,002	,028	,978
	Agecentré	,044	,014	,253	3,274	,001
	SparA	-,040	,014	-,227	-2,946	,004
	Scolairecentré	-,055	,010	-,470	-5,614	,000
	ScolaireparA	-,012	,006	-,193	-2,066	,041
	ScolaireparS	,004	,010	,036	,441	,660
	ScolaireparSparA	-,002	,006	-,037	-,397	,692
	Socialcentré	,040	,010	,355	3,950	,000
	SocialparA	,007	,007	,094	,994	,322
	SocialparS	-,004	,010	-,033	-,372	,711
	SocialparSparA	-,001	,007	-,017	-,180	,857
	Moralecentré	-,007	,009	-,065	-,738	,462
	MoraleparA	-,002	,006	-,032	-,314	,754
	MoraleparS	,009	,009	,085	,964	,337
	MoraleparSparA	,004	,006	,073	,729	,467
	Généralecentré	-,008	,010	-,081	-,779	,437
	GénéralparA	,003	,006	,057	,518	,606
	GénéralparS	-,002	,010	-,023	-,220	,826
	GénéralparSparA	-,001	,006	-,020	-,183	,855

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

Score de dépression régressé sur les dimensions de l'échelle de motivation scolaire (EMMAS)

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,537	,288	,209	5,557

ANOVA^a

Modèle	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1 Régression	1697,562	15	113,171	3,665	,000
Résidus	4199,115	136	30,876		
Total	5896,678	151			

a. Variable dépendante : DEPRESSION

Coefficients^a

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Sig.
		B	Ecart standard	Bêta	t	
1	(Constante)	13,476	,500		26,949	,000
	SEXEc centré	-1,413	,500	-,227	-2,825	,005
	Age centré	,144	,298	,041	,483	,630
	SparA	,130	,298	,037	,436	,663
	AE centré	-,365	,101	-,296	-3,606	,000
	AeparA	-,046	,058	-,063	-,783	,435
	AeparS	,023	,101	,019	,230	,819
	AeparSparA	,080	,058	,109	1,368	,173
	UPEMF centré	,059	,088	,059	,675	,501
	UPEMFparA	,058	,047	,099	1,218	,225
	UPEMFparS	,109	,088	,108	1,243	,216
	UPEMFparSparA	,004	,047	,008	,090	,929
	EAEMF centré	,506	,105	,368	4,813	,000
	EAEMFparA	,069	,059	,091	1,174	,242
	EAEMFparS	,082	,105	,059	,778	,438
	EAEMFparSparA	-,069	,059	-,092	-1,181	,240

a. Variable dépendante : DEPRESSION

Score de dépression régressé sur les domaines de l'estime de soi (PPSA)

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,756	,571	,510	4,375

ANOVA^a

Modèle	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1 Régression	3369,571	19	177,346	9,263	,000 ^b
Résidus	2527,107	132	19,145		
Total	5896,678	151			

a. Variable dépendante : DEPRESSION

Coefficients^a

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Sig.
		B	Ecart standard	Bêta	t	
1	(Constante)	12,891	,383		33,628	,000
	SEXEcentré	-,870	,383	-,140	-2,270	,025
	Agecentré	-,291	,226	-,083	-1,289	,200
	SparA	-,289	,226	-,082	-1,281	,202
	Scolairecentré	-,261	,162	-,112	-1,605	,111
	ScolaireparA	,111	,100	,085	1,102	,272
	ScolaireparS	-,100	,162	-,042	-,619	,537
	ScolaireparSparA	-,002	,100	-,002	-,020	,984
	Socialcentré	,112	,168	,049	,662	,509
	SocialparA	,013	,118	,008	,107	,915
	SocialparS	-,295	,168	-,131	-1,752	,082
	SocialparSparA	,180	,118	,119	1,523	,130
	Moralecentré	-,290	,153	-,138	-1,894	,060
	MoraleparA	-,038	,093	-,034	-,403	,687
	MoraleparS	-,200	,153	-,096	-1,310	,192
	MoraleparSparA	,042	,093	,038	,452	,652
	Généralecentré	-1,119	,165	-,584	-6,763	,000
	GénéralparA	-,004	,106	-,003	-,036	,971
	GénéralparS	,242	,165	,125	1,464	,146
	GénéralparSparA	-,040	,106	-,035	-,376	,708

a. Variable dépendante : DEPRESSION

Analyses de régression de l'effet médiateur de la dépression entre l'estime de soi scolaire et le risque de décrocher

ETAPE 1 : Régression du risque de décrocher sur l'estime de soi scolaire (c)

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	SCOLAIRE	.	Introduire

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,429	,184	,179	,282

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	2,700	1	2,700	33,840	,000
	Résidus	11,968	150	,080		
	Total	14,668	151			

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

Coefficients ^a						
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
Modèle		B	Ecart standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	1,266	,119		10,640	,000
	SCOLAIRE	-,050	,009	-,429	-5,817	,000

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

ETAPE 2 : Régression de la dépression sur l'estime de soi scolaire (a)

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	SCOLAIRE	.	Introduire

a. Variable dépendante : DEPRESSION

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,400 ^a	,160	,154	5,747

a. Prédicteurs : (Constante), SCOLAIRE

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	942,077	1	942,077	28,521	,000
	Résidus	4954,600	150	33,031		
	Total	5896,678	151			

a. Variable dépendante : DEPRESSION

Coefficients ^a						
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		B	Ecart standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	25,729	2,420		10,631	,000
	SCOLAIRE	-,934	,175	-,400	-5,341	,000

a. Variable dépendante : DEPRESSION

ETAPE 3 : Régression du risque de décrochage sur la dépression (b)

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	DEPRESSION	.	Introduire

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,234 ^a	,055	,049	,304

a. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	,804	1	,804	8,701	,004
	Résidus	13,863	150	,092		
	Total	14,668	151			

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

Coefficients ^a					
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	
		B	Ecart standard	Bêta	t
1	(Constante)	,434	,057		7,588
	DEPRESSION	,012	,004	,234	2,950

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

ETAPE 4 : Régression du risque de décrochage sur l'estime de soi scolaire contrôlée par la dépression (c')

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	DEPRESSION	.	Introduire
2	SCOLAIRE	.	Introduire

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

Récapitulatif des modèles									
				Modifier les statistiques					
Modèle	R	R ²	R ² ajusté	Erreur standard de l'estimation	Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	,234 ^a	,055	,049	,304	,055	8,701	1	150	,004
2	,434 ^b	,189	,178	,283	,134	24,596	1	149	,000

a. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION

b. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION, SCOLAIRE

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	,804	1	,804	8,701	,004 ^b
	Résidus	13,863	150	,092		
	Total	14,668	151			
2	Régression	2,768	2	1,384	17,333	,000 ^c
	Résidus	11,899	149	,080		
	Total	14,668	151			

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION

c. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION, SCOLAIRE

Coefficients ^a						
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		B	Ecart standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	,434	,057		7,588	,000
	DEPRESSION	,012	,004	,234	2,950	,004
2	(Constante)	1,170	,158		7,424	,000
	DEPRESSION	,004	,004	,075	,927	,356
	SCOLAIRE	-,047	,009	-,399	-4,959	,000

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

Variables exclues ^a						
Modèle					Statistiques de colinéarité	
					Bêta In	Tolérance
1	SCOLAIRE	-,399 ^b	-4,959	,000	Corrélation partielle	,840

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Prédicteurs dans le modèle : (Constante), DEPRESSION

Analyses de régression de l'effet médiateur de la dépression entre l'estime de soi sociale et le risque de décrocher

ETAPE 1 : Régression du risque de décrocher sur l'estime de soi sociale (c)

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	SOCIALE	.	Introduire

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,172 ^a	,030	,023	,308

a. Prédicteurs : (Constante), SOCIALE

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	,436	1	,436	4,594	,034
	Résidus	14,232	150	,095		
	Total	14,668	151			

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

Coefficients ^a						
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
Modèle		B	Ecart standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	,286	,143		2,001	,047
	SOCIALE	,019	,009	,172	2,143	,034

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

ETAPE 2 : Régression de la dépression sur l'estime de soi sociale (a)

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	SOCIALE	.	Introduire

a. Variable dépendante : DEPRESSION

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,275 ^a	,075	,069	6,029

a. Prédicteurs : (Constante), SOCIALE

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	444,759	1	444,759	12,237	,001
	Résidus	5451,919	150	36,346		
	Total	5896,678	151			

a. Variable dépendante : DEPRESSION

Coefficients ^a						
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
Modèle		B	Ecart standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	22,664	2,793		8,115	,000
	SOCIALE	-,620	,177	-,275	-3,498	,001

a. Variable dépendante : DEPRESSION

ETAPE 3 : Régression du risque de décrochage sur la dépression (b)

Voir modèle 1

ETAPE 4 : Régression du risque de décrochage sur l'estime de soi sociale contrôlée par la dépression (c')

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	DEPRESSION	.	Introduire
2	SOCIALE	.	Introduire

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

Récapitulatif des modèles									
Modèle	R	R ²	R ² ajusté	Erreur standard de l'estimation	Modifier les statistiques				
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	,234 ^a	,055	,049	,304	,055	8,701	1	150	,004
2	,340 ^b	,115	,104	,295	,061	10,206	1	149	,002

a. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION

b. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION, SOCIALE

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	,804	1	,804	8,701	,004 ^b
	Résidus	13,863	150	,092		
	Total	14,668	151			
2	Régression	1,693	2	,846	9,721	,000 ^c
	Résidus	12,975	149	,087		
	Total	14,668	151			

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION

c. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION, SOCIALE

Coefficients ^a					
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	
Modèle		B	Ecart standard	Bêta	t
1	(Constante)	,434	,057		7,588
	DEPRESSION	,012	,004	,234	2,950
2	(Constante)	-,059	,164		-,357
	DEPRESSION	,015	,004	,304	3,800
	SOCIALE	,029	,009	,256	3,195

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

Variables exclues ^a					
				Statistiques de colinéarité	
Modèle		Bêta In	t	Sig.	Corrélation partielle
1	SOCIALE	,256 ^b	3,195	,002	,253
					Tolérance
					,925

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Prédicteurs dans le modèle : (Constante), DEPRESSION

Analyses de régression de l'effet médiateur de la dépression entre l'estime de soi dans le domaine de la moralité et des conduites et le risque de décrocher

ETAPE 1 : Régression du risque de décrocher sur l'estime de soi dans le domaine de la moralité et des conduites (c)

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	MORALITE	.	Introduire

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,203 ^a	,041	,035	,306

a. Prédicteurs : (Constante), MORALITE

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	,605	1	,605	6,455	,012
	Résidus	14,062	150	,094		
	Total	14,668	151			

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

Coefficients ^a						
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
Modèle		B	Ecart standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	,883	,119		7,396	,000
	MORALITE	-,021	,008	-,203	-	,012
					2,541	

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

ETAPE 2 : Régression de la dépression sur l'estime de soi sociale (a)

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	MORALITE	.	Introduire

a. Variable dépendante : DEPRESSION

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,432 ^a	,187	,181	5,654

a. Prédicteurs : (Constante), MORALITE

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	1102,172	1	1102,172	34,482	,000 ^b
	Résidus	4794,505	150	31,963		
	Total	5896,678	151			

a. Variable dépendante : DEPRESSION

b. Prédicteurs : (Constante), MORALITE

Coefficients ^a						
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
Modèle		B	Ecart standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	25,715	2,206		11,659	,000
	MORALITE	-,905	,154	-,432	-5,872	,000

a. Variable dépendante : DEPRESSION

ETAPE 3 : Régression du risque de décrochage sur la dépression (b)

Voir modèle 1

ETAPE 4 : Régression du risque de décrochage sur l'estime de soi dans le domaine de la moralité et des conduites contrôlée par la dépression (c')

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	DEPRESSION ^b	.	Introduire
2	MORALITE ^b	.	Introduire

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles									
Modèle	R	R ²	R ² ajusté	Erreur standard de l'estimation	Modifier les statistiques				
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	,234 ^a	,055	,049	,304	,055	8,701	1	150	,004
2	,260 ^b	,068	,055	,303	,013	2,040	1	149	,155

a. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION

b. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION, MORALITE

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	,804	1	,804	8,701	,004 ^b
	Résidus	13,863	150	,092		
	Total	14,668	151			
2	Régression	,991	2	,496	5,401	,005 ^c
	Résidus	13,676	149	,092		
	Total	14,668	151			

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION

c. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION, MORALITE

Variables exclues ^a					
Modèle		Bêta In	t	Sig.	Corrélation partielle
1	MORALITE	-,125 ^b	-1,428	,155	-,116
					Statistiques de colinéarité Tolérance
					,813

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Prédicteurs dans le modèle : (Constante), DEPRESSION

Résumé des résultats au test de Sobel pour le modèle Estime de soi envers la moralité et les conduites – Dépression – Risque de décrocher.

	Entrées	Z	ET	p
B (a)	-0.905	-2.10	0.00	0.035
B (b)	0.009			
ET (a)	.154			
ET (b)	.004			

Analyses de régression de l'effet médiateur de la dépression entre l'attrait de l'école et le risque de décrocher

ETAPE 1 : Régression du risque de décrocher sur l'attrait de l'école (c)

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	AE	.	Introduire

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,481 ^a	,231	,226	,274

a. Prédicteurs : (Constante), AE

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	3,394	1	3,394	45,158	,000 ^b
	Résidus	11,274	150	,075		
	Total	14,668	151			

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Prédicteurs : (Constante), AE

Coefficients ^a					
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	
Modèle		B	Ecart standard	Bêta	t
1	(Constante)	1,031	,070		14,776
	AE	-,030	,004	-,481	-6,720

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

ETAPE 2 : Régression de la dépression sur l'attrait de l'école (a)

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	AE ^b	.	Introduire

a. Variable dépendante : DEPRESSION

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,248 ^a	,061	,055	6,075

a. Prédicteurs : (Constante), AE

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	361,248	1	361,248	9,789	,002 ^b
	Résidus	5535,429	150	36,903		
	Total	5896,678	151			

a. Variable dépendante : DEPRESSION

b. Prédicteurs : (Constante), AE

Coefficients ^a					
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	
		B	Ecart standard	Bêta	t
1	(Constante)	17,632	1,546		11,402
	AE	-,305	,098	-,248	-3,129

a. Variable dépendante : DEPRESSION

ETAPE 3 : Régression du risque de décrochage sur la dépression (b)

Voir modèle 1

ETAPE 4 : Régression du risque de décrochage sur l'attrait de l'école contrôlée par la dépression (c')

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	DEPRESSION ^b	.	Introduire
2	AE ^b	.	Introduire

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles									
Modèle	R	R ²	R ² ajusté	Erreur standard de l'estimation	Modifier les statistiques				
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	,234 ^a	,055	,049	,304	,055	8,701	1	150	,004
2	,495 ^b	,246	,235	,273	,191	37,655	1	149	,000

a. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION

b. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION, AE

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	,804	1	,804	8,701	,004 ^b
	Résidus	13,863	150	,092		
	Total	14,668	151			
2	Régression	3,601	2	1,800	24,241	,000 ^c
	Résidus	11,067	149	,074		
	Total	14,668	151			

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION

c. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION, AE

Coefficients ^a					
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	
Modèle		B	Ecart standard	Bêta	t
1	(Constante)	,434	,057		7,588
	DEPRESSION	,012	,004	,234	2,950
2	(Constante)	,923	,095		9,741
	DEPRESSION	,006	,004	,123	1,669
	AE	-,028	,005	-,451	-6,136

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

Variables exclues ^a					
				Statistiques de colinéarité	
Modèle	Bêta In	t	Sig.	Corrélation partielle	Tolérance
1	AE	-,451 ^b	-6,136	,000	-,449

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Prédicteurs dans le modèle : (Constante), DEPRESSION

Analyses de régression de l'effet médiateur de la dépression entre l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français et le risque de décrocher

ETAPE 1 : Régression du risque de décrocher sur l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français (c)

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	EAEMF ^b	.	Introduire

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,147 ^a	,022	,015	,309

a. Prédicteurs : (Constante), EAEMF

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	,316	1	,316	3,305	,071 ^b
	Résidus	14,351	150	,096		
	Total	14,668	151			

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Prédicteurs : (Constante), EAEMF

Coefficients ^a					
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	
Modèle		B	Ecart standard	Bêta	t
1	(Constante)	,457	,075		6,068
	EAEMF	,010	,006	,147	1,818

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

ETAPE 2 : Régression de la dépression sur l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français (a)

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	EAEMF ^b	.	Introduire

a. Variable dépendante : DEPRESSION

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,340 ^a	,115	,110	5,897

a. Prédicteurs : (Constante), EAEMF

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	680,951	1	680,951	19,584	,000 ^b
	Résidus	5215,727	150	34,772		
	Total	5896,678	151			

a. Variable dépendante : DEPRESSION

b. Prédicteurs : (Constante), EAEMF

Coefficients ^a						
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Sig.
		B	Ecart standard	Bêta	t	
1	(Constante)	7,049	1,437		4,905	,000
	EAEMF	,467	,106	,340	4,425	,000

a. Variable dépendante : DEPRESSION

ETAPE 3 : Régression du risque de décrochage sur la dépression (b)

Voir modèle 1

ETAPE 4 : Régression du risque de décrochage sur l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français contrôlée par la dépression (c')

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	DEPRESSION ^b		. Introduire
2	EAEMF ^b		. Introduire

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles									
Modèle	R	R ²	R ² ajusté	Erreur standard de l'estimation	Variation de R ²	Modifier les statistiques			Sig. Variation de F
						Variation de F	ddl1	ddl2	
1	,234 ^a	,055	,049	,304	,055	8,701	1	150	,004
2	,245 ^b	,060	,047	,304	,005	,810	1	149	,369

a. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION

b. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION, EAEMF

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	,804	1	,804	8,701	,004 ^b
	Résidus	13,863	150	,092		
	Total	14,668	151			
2	Régression	,879	2	,440	4,750	,010 ^c
	Résidus	13,788	149	,093		
	Total	14,668	151			

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION

c. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION, EAEMF

Coefficients ^a					
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	
Modèle		B	Ecart standard	Bêta	t
1	(Constante)	,434	,057		7,588
	DEPRESSION	,012	,004	,234	2,950
2	(Constante)	,384	,080		4,810
	DEPRESSION	,010	,004	,208	2,467
	EAEMF	,005	,006	,076	,900

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

Variables exclues ^a						
		Corrélation			Statistiques de colinéarité	
Modèle		Bêta In	t	Sig.	partielle	Tolérance
1	EAEMFcorr	,076 ^b	,900	,369	,074	,885

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Prédicteurs dans le modèle : (Constante), DEPRESSION

Résumé des résultats au test de Sobel pour le modèle état d'anxiété envers les mathématiques et le français – Dépression – Risque de décrocher.

	Entrées	Z	ET	p
B (a)	0.467	2.17	0.00	0.029
B (b)	0.010			
ET (a)	.106			
ET (b)	.004			

MODÈLES DE MEDIATION GARÇONS

Analyses de régression de l'effet médiateur de la dépression entre l'estime de soi scolaire et le risque de décrocher POUR LES GARÇONS

ETAPE 1 : Régression du risque de décrocher sur l'estime de soi scolaire (c)

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variabiles introduites	Variabiles éliminées	Méthode
1	SCOLAIRE	.	Introduire

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

Récapitulatif des modèles ^a				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,412 ^b	,170	,159	,291

a. Prédicteurs : (Constante), SCOLAIRE

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	1,280	1	1,280	15,142	,000 ^b
	Résidus	6,255	74	,085		
	Total	7,535	75			

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Prédicteurs : (Constante), SCOLAIRE

Coefficients ^{a,b}					
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	
Modèle		B	Ecart standard	Bêta	t
1	(Constante)	1,254	,180		6,968
	SCOLAIRE	-,049	,013	-,412	-3,891

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

ETAPE 2 : Régression de la dépression sur l'estime de soi scolaire (a)

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	SCOLAIRE ^b	.	Introduire

a. Variable dépendante : DEPRESSION

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles ^a				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,523 ^b	,274	,264	5,167

a. Prédicteurs : (Constante), SCOLAIRE

ANOVA ^{a,b}						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	744,622	1	744,622	27,892	,000 ^b
	Résidus	1975,536	74	26,696		
	Total	2720,158	75			

a. Variable dépendante : DEPRESSION

b. Prédicteurs : (Constante), SCOLAIRE

Coefficients ^a					
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	
Modèle		B	Ecart standard	Bêta	t
1	(Constante)	27,994	3,198		8,752
	SCOLAIRE	-1,180	,223	-,523	-5,281

a. Variable dépendante : DEPRESSION

ETAPE 3 : Régression du risque de décrochage sur la dépression (b)

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	DEPRESSION ^b	.	Introduire

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles ^a				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,384 ^b	,148	,136	,295

a. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	1,112	1	1,112	12,817	,001 ^b
	Résidus	6,422	74	,087		
	Total	7,535	75			

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHAGE

b. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION

Coefficients ^{a,b}						
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
Modèle		B	Ecart standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	,335	,073		4,613	,000
	DEPRESSION	,020	,006	,384	3,580	,001

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

ETAPE 4 : Régression du risque de décrochage sur l'estime de soi scolaire contrôlée par la dépression (c')

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	DEPRESSION ^b	.	Introduire
2	SCOLAIRE ^b	.	Introduire

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles									
Modèle	R	R ²	R ² ajusté	Erreur standard de l'estimation	Modifier les statistiques				
					Variation de R ²	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	,384 ^a	,148	,136	,295	,148	12,817	1	74	,001
2	,457 ^b	,209	,187	,286	,061	5,663	1	73	,020

a. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION

b. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION, SCOLAIRE

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	1,112	1	1,112	12,817	,001 ^b
	Résidus	6,422	74	,087		
	Total	7,535	75			
2	Régression	1,575	2	,787	9,644	,000 ^c
	Résidus	5,960	73	,082		
	Total	7,535	75			

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION

c. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION, SCOLAIRE

Coefficients ^a					
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	
Modèle		B	Ecart standard	Bêta	t Sig.
1	(Constante)	,335	,073		4,613 ,000
	DEPRESSION	,020	,006	,384	3,580 ,001
2	(Constante)	,912	,252		3,614 ,001
	DEPRESSION	,012	,006	,232	1,900 ,061
	SCOLAIRE	-,035	,015	-,291	-2,380 ,020

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

Résumé des résultats au test de Sobel pour le modèle Estime de soi scolaire– Dépression – Risque de décrocher.

	Entrées	Z	ET	p
B (a)	-0.035	-2.27	0.00	0.02
B (b)	0.012			
ET (a)	.005			
ET (b)	.005			

Analyses de régression de l'effet médiateur de la dépression entre l'estime de soi sociale et le risque de décrocher POUR LES GARÇONS

ETAPE 1 : Régression du risque de décrocher sur l'estime de soi sociale (c)

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	SOCIALE ^b	.	Introduire

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHAGE

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,172 ^a	,030	,023	,308

a. Prédicteurs : (Constante), SOCIALE

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	,436	1	,436	4,594	,034 ^b
	Résidus	14,232	150	,095		
	Total	14,668	151			

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Prédicteurs : (Constante), SOCIALE

Coefficients ^a					
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	
Modèle		B	Ecart standard	Bêta	t
1	(Constante)	,286	,143		2,001
	SOCIALE	,019	,009	,172	2,143

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

ETAPE 2 : Régression de la dépression sur l'estime de soi sociale (a)

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	SOCIALE ^b	.	Introduire

a. Variable dépendante : DEPRESSION

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,275 ^a	,075	,069	6,029

a. Prédicteurs : (Constante), SOCIALE

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	444,759	1	444,759	12,237	,001 ^b
	Résidus	5451,919	150	36,346		
	Total	5896,678	151			

a. Variable dépendante : DEPRESSION

b. Prédicteurs : (Constante), SOCIALE

Coefficients ^a						
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
Modèle		B	Ecart standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	22,664	2,793		8,115	,000
	SOCIALE	-,620	,177	-,275	-3,498	,001

a. Variable dépendante : DEPRESSION

ETAPE 3 : Régression du risque de décrochage sur la dépression (b)

Voir modèle 1

ETAPE 4 : Régression du risque de décrochage sur l'estime de soi sociale contrôlée par la dépression (c')

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	DEPRESSION ^b	.	Introduire
2	SOCIALE ^b	.	Introduire

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles									
Modèle	R	R ²	R ² ajusté	Erreur standard de l'estimation	Modifier les statistiques				
					Variation de R ²	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	,234 ^a	,055	,049	,304	,055	8,701	1	150	,004
2	,340 ^b	,115	,104	,295	,061	10,206	1	149	,002

a. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION

b. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION, SOCIALE

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	,804	1	,804	8,701	,004 ^b
	Résidus	13,863	150	,092		
	Total	14,668	151			
2	Régression	1,693	2	,846	9,721	,000 ^c
	Résidus	12,975	149	,087		
	Total	14,668	151			

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION

c. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION, SOCIALE

Coefficients ^a					
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	
		B	Ecart standard	Bêta	t
1	(Constante)	,434	,057		7,588
	DEPRESSION	,012	,004	,234	2,950
2	(Constante)	-,059	,164		-,357
	DEPRESSION	,015	,004	,304	3,800
	SOCIALE	,029	,009	,256	3,195

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

Variables exclues ^a					
Modèle		Bêta In	t	Sig.	Corrélation
					partielle
1	SOCIALE	,256 ^b	3,195	,002	,253

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Prédicteurs dans le modèle : (Constante), DEPRESSION

**Analyses de régression de l'effet médiateur de la dépression entre l'estime de soi dans
le domaine de la moralité et des conduites et le risque de décrocher POUR LES
GARÇONS**

**ETAPE 1 : Régression du risque de décrocher sur l'estime de soi dans le domaine de
la moralité et des conduites (c)**

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	MORALITE ^b	.	Introduire

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,235 ^a	,055	,042	,310

a. Prédicteurs : (Constante), MORALITE

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	,415	1	,415	4,312	,041 ^b
	Résidus	7,120	74	,096		
	Total	7,535	75			

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Prédicteurs : (Constante), MORALITE

Coefficients ^a					
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	
Modèle		B	Ecart standard	Bêta	t
1	(Constante)	,896	,163		5,503
	MORALITE	-,023	,011	-,235	-2,076

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

ETAPE 2 : Régression de la dépression sur l'estime de soi sociale (a)

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	MORALITE ^b	.	Introduire

a. Variable dépendante : DEPRESSION

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles ^a				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,581 ^b	,338	,329	4,934

a. Prédicteurs : (Constante), MORALITE

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	918,766	1	918,766	37,742	,000 ^b
	Résidus	1801,392	74	24,343		
	Total	2720,158	75			

a. Variable dépendante : DEPRESSION

b. Prédicteurs : (Constante), MORALITE

Coefficients ^{a,b}					
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	
Modèle		B	Ecart standard	Bêta	t
1	(Constante)	26,912	2,588		10,397
	MORALITE	-1,100	,179	-,581	-6,143

a. Variable dépendante : DEPRESSION

ETAPE 3 : Régression du risque de décrochage sur la dépression (b)

Voir modèle 1

ETAPE 4 : Régression du risque de décrochage sur l'estime de soi dans le domaine de la moralité et des conduites contrôlée par la dépression (c')

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	DEPRESSION ^b	.	Introduire
2	MORALITE ^b	.	Introduire

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles									
Modèle	R	R ²	R ² ajusté	Erreur standard de l'estimation	Modifier les statistiques				
					Variation de R ²	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	,384 ^a	,148	,136	,295	,148	12,817	1	74	,001
2	,384 ^b	,148	,124	,297	,000	,017	1	73	,898

a. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION

b. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION, MORALITE

ANOVA ^a						
Modèle	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.	
1	Régression	1,112	1	1,112	12,817	,001 ^b
	Résidus	6,422	74	,087		
	Total	7,535	75			
2	Régression	1,114	2	,557	6,331	,003 ^c
	Résidus	6,421	73	,088		
	Total	7,535	75			

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION

c. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION, MORALITE

Coefficients ^{a,b}					
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	
Modèle		B	Ecart standard	Bêta	t Sig.
1	(Constante)	,335	,073		4,613 ,000
	DEPRESSION	,020	,006	,384	3,580 ,001
2	(Constante)	,365	,244		1,497 ,139
	DEPRESSION	,020	,007	,374	2,819 ,006
	MORALITE	-,002	,013	-,017	-,129 ,898

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

Variables exclues ^a					
				Corrélation	Statistiques de colinéarité
Modèle		Bêta In	t	Sig.	partielle Tolérance
1	MORALITE	-,017 ^b	-,129	,898	-,015 ,662

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Prédicteurs dans le modèle : (Constante), DEPRESSION

Résumé des résultats au test de Sobel pour le modèle Estime de soi dans le domaine de la moralité et des conduites –Dépression – Risque de décrocher.

	Entrées	Z	ET	p
B (a)	-0.035	-2.27	0.00	0.02
B (b)	0.012			
ET (a)	.005			
ET (b)	.005			

Analyses de régression de l'effet médiateur de la dépression entre l'attrait de l'école et le risque de décrocher POUR LES GARÇONS

ETAPE 1 : Régression du risque de décrocher sur l'attrait de l'école (c)

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	AE ^b	.	Introduire

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles ^a				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,630	,397	,389	,248

a. Prédicteurs : (Constante), AE

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	2,993	1	2,993	48,779	,000 ^b
	Résidus	4,541	74	,061		
	Total	7,535	75			

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Prédicteurs : (Constante), AE

Coefficients ^a					
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	
Modèle		B	Ecart standard	Bêta	t
1	(Constante)	1,153	,089		12,996
	AE	-,039	,006	-,630	-6,984

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

ETAPE 2 : Régression de la dépression sur l'attrait de l'école (a)

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	AE ^b	.	Introduire

a. Variable dépendante : DEPRESSION

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles ^a				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,259 ^b	,067	,054	5,857

a. Prédicteurs : (Constante), AE

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	182,059	1	182,059	5,308	,024 ^b
	Résidus	2538,099	74	34,299		
	Total	2720,158	75			

a. Variable dépendante : DEPRESSION

b. Prédicteurs : (Constante), AE

Coefficients ^a					
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	
		B	Ecart standard	Bêta	t
1	(Constante)	15,971	2,097		7,617
	AE	-,301	,130	-,259	-2,304

a. Variable dépendante : DEPRESSION

ETAPE 3 : Régression du risque de décrochage sur la dépression (b)

Voir modèle 1

ETAPE 4 : Régression du risque de décrochage sur l'attrait de l'école contrôlée par la dépression (c')

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	DEPRESSION ^b	.	Introduire
2	AE ^c	.	Introduire

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles									
Modèle	R	R ²	R ² ajusté	Erreur standard de l'estimation	Modifier les statistiques				
					Variation de R ²	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	,384 ^a	,148	,136	,295	,148	12,817	1	74	,001
2	,671 ^b	,450	,435	,238	,302	40,073	1	73	,000

a. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION

b. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION, AE

Coefficients ^a					
Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
	B	Ecart standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	,335	,073	4,613	,000
	DEPRESSION	,020	,006	,384	,001
2	(Constante)	,953	,114	8,365	,000
	DEPRESSION	,012	,005	,237	,010
	AE	-,035	,005	-,569	,000

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

Variables exclues ^a						
Modèle	Bêta In	t	Sig.	Corrélation partielle	Statistiques de colinéarité	
					Tolérance	
1	AE	-,569 ^b	-6,330	,000	-,595	,933

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Prédicteurs dans le modèle : (Constante), DEPRESSION

Résumé des résultats au test de Sobel pour le modèle Attrait de l'école –Dépression – Risque de décrocher.

	Entrées	Z	ET	p
B (a)	-0.035	-2.27	0.00	0.02
B (b)	0.012			
ET (a)	.005			
ET (b)	.005			

Analyses de régression de l'effet médiateur de la dépression entre l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français et le risque de décrocher POUR LES GARÇONS

ETAPE 1 : Régression du risque de décrocher sur l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français (c)

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	EAEMF ^b	.	Introduire

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles ^a				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,223 ^b	,050	,037	,311

a. Prédicteurs : (Constante), EAEMF

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	,376	1	,376	3,890	,052 ^b
	Résidus	7,158	74	,097		
	Total	7,535	75			

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Prédicteurs : (Constante), EAEMF

Coefficients ^a						
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
Modèle		B	Ecart standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	,366	,108		3,400	,001
	EAEMF	,016	,008	,223	1.972	,052

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

ETAPE 2 : Régression de la dépression sur l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français (a)

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	EAEMF ^b	.	Introduire

a. Variable dépendante : DEPRESSION

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles ^a				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,437 ^b	,191	,180	5,453

a. Prédicteurs : (Constante), EAEMF

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	519,812	1	519,812	17,482	,000 ^b
	Résidus	2200,346	74	29,734		
	Total	2720,158	75			

a. Variable dépendante : DEPRESSION

b. Prédicteurs : (Constante), EAEMF

Coefficients ^a					
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	
		B	Ecart standard	Bêta	t
1	(Constante)	3,957	1,886		2,098
	EAEMF	,598	,143	,437	4,181

a. Variable dépendante : DEPRESSION

ETAPE 3 : Régression du risque de décrochage sur la dépression (b)
Voir modèle 1

ETAPE 4 : Régression du risque de décrochage sur l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français contrôlée par la dépression (c')

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	DEPRESSION ^b		. Introduire
2	EAEMF ^c		. Introduire

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles									
Modèle	R	R ²	R ² ajusté	Erreur standard de l'estimation	Modifier les statistiques				
					Variation de R ²	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	,384 ^a	,148	,136	,295	,148	12,817	1	74	,001
2	,389 ^b	,151	,128	,296	,004	,328	1	73	,569

a. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION

b. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION, EAEMF

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	1,112	1	1,112	12,817	,001 ^b
	Résidus	6,422	74	,087		
	Total	7,535	75			
2	Régression	1,141	2	,571	6,514	,002 ^c
	Résidus	6,394	73	,088		
	Total	7,535	75			

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION

c. Prédicteurs : (Constante), DEPRESSION, EAEMF

Coefficients ^a						
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
Modèle		B	Ecart standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	,335	,073		4,613	,000
	DEPRESSION	,020	,006	,384	3,580	,001
2	(Constante)	,292	,105		2,771	,007
	DEPRESSION	,019	,006	,354	2,955	,004
	EAEMF	,005	,009	,069	,572	,569

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

Variables exclues ^a						
					Corrélation	Statistiques de colinéarité
Modèle		Bêta In	t	Sig.	partielle	Tolérance
1	EAEMF	,069 ^b	,572	,569	,067	,809

a. Variable dépendante : RISQUE DE DECROCHER

b. Prédicteurs dans le modèle : (Constante), DEPRESSION

Résumé des résultats au test de Sobel pour le modèle État d'anxiété envers les mathématiques et le français –Dépression – Risque de décrocher.

	Entrées	Z	ET	p
B (a)	-0.035	-2.27	0.00	0.02
B (b)	0.012			
ET (a)	.005			
ET (b)	.005			

Étude des effets de la motivation scolaire, de l'estime de soi et du rôle médiateur de la dépression dans le risque de décrochage scolaire au collège et au lycée.

Les recherches qui se sont intéressées à l'étude du décrochage scolaire ont conduit à considérer l'abandon des études comme un processus qui s'inscrit à moyen ou long terme dans un parcours jalonné de nombreuses difficultés tant sur le plan personnel, que familial et scolaire (Ministère de l'Éducation nationale, 2012). Ces facteurs fragilisent la scolarité des élèves, en particulier celle des garçons qui montrent en général plus de problèmes d'adaptation à l'école que les filles (Royer, 2010). Plus récemment, les études prenant en considération les facteurs psychologiques ont mis en évidence la pertinence d'une approche préventive plus individualisée, ciblée sur l'expérience scolaire des élèves. L'objectif de cette thèse était d'analyser à partir d'une méthodologie quantitative l'influence de l'estime de soi, de la motivation scolaire et de la dépression sur le risque de décrochage scolaire auprès d'un échantillon de 265 élèves scolarisés au collège et au lycée dans des filières générales. Dans un premier temps, nous avons étudié ces facteurs en fonction du sexe et de l'âge des élèves en prenant en compte la complexité des dimensions étudiées (Gurtner, Gorga, Monnard et Ntamakiliro, 2001 ; Harter, 1988). Les résultats que nous avons obtenus vont dans le sens du regard généralement porté sur ces dimensions, à savoir que les filles sont plus motivées et plus engagées dans leur scolarité, qu'elles présentent plus d'états dépressifs, alors que les garçons ont une meilleure estime d'eux-mêmes. Ils montrent également que plus les élèves sont âgés, moins ils sont motivés et plus ils présentent de risque de décrochage scolaire. Dans un second temps, nous nous sommes intéressés à l'influence de ces facteurs sur le risque de décrochage scolaire. Nous avons notamment montré le rôle médiateur de la dépression dans le lien entretenu entre l'estime de soi dans le domaine de la moralité et des conduites et l'état d'anxiété envers les mathématiques et le français avec le risque de décrochage scolaire. Plus spécifiquement, nous avons pu mettre en évidence que ce rôle joué par la dépression était d'autant plus important concernant les garçons, faisant de la détresse psychologique un facteur de risque incontournable dans le processus d'abandon scolaire des adolescents (Quiroga, Janosz et Marcotte, 2006). Ce travail de thèse confirme l'importance de s'attacher aux facteurs de risque personnels dans la compréhension des processus pouvant conduire un élève à rompre le lien avec l'école. Il montre également que cette question est centrale pour les garçons puisque ces derniers montreraient plus de difficultés d'ordre psychologique les conduisant à présenter plus de risque de décrochage scolaire que les filles.

Mots-clés : Décrochage Scolaire ; Dépression ; Motivation Scolaire ; Estime de Soi

A study of the effects of academic motivation, self-esteem and the mediating role of depression in dropout risk in middle and high school.

Research on school drop-out has led to consider early school leaving as a medium- or long-term process down a path marked with numerous difficulties, as much on a personal and family level as educational (French Ministry of Education, 2012). These factors make a student's school education vulnerable, particularly for boys who generally experience more difficulty adapting to school than girls do (Royer, 2010). More recently, studies including psychological factors have pointed out the relevance of a more personalised preventive approach, based on the student's own educational experience. The goal of this thesis was to analyse the influence of self-esteem, academic motivation and depression on the risk of dropping out, using quantitative methods on a sample of 265 middle- and high-school students in the general sector. First of all, we studied the above factors of self-esteem, academic motivation and depression in relation to the sex and age of the students, taking into account the complexity of these three dimensions (Gurtner, Gorga, Monnard et Ntamakiliro, 2001 ; Harter, 1988). The results obtained correspond to the commonly held viewpoint that girls are more motivated and committed to their education and manifest more depressive states than boys, while boys have a higher self-esteem. The results also show that the older students are, the less they are motivated and therefore more likely to drop out. Secondly, we studied the influence of these factors on the risk of drop-out. In particular, we pointed out the mediating role of depression in the established link between self-esteem in the area of morality and behavior and that of a state of anxiety towards maths and French with a risk of dropping out. More specifically, the study revealed that this same role played by depression is even more determinant for boys, making psychological distress an essential risk factor in the process of teenage dropout (Quiroga, Janosz et Marcotte, 2006). The research and analysis carried out for this thesis confirm the importance of focusing on the personal risk factors in order to understand the process that could lead a student to disconnect from school. It also shows that these personal factors become the central question for boys, since unlike girls, they seem to demonstrate more difficulties of a psychological order, creating a higher risk of dropout.

Keywords : School Dropout ; Depression ; Academic Motivation ; Self-Esteem

UNIVERSITÉ PIERRE MENDES FRANCE

ÉCOLE DOCTORALE :

ED 454 – Sciences de l'Homme, du Politique et du Territoire

Bâtiment ARSH, BUREAU B16 (3ème étage) – Domaine Universitaire 1281, avenue Centrale 38400 Saint-Martin d'Hères

DISCIPLINE : Psychologie Clinique et Pathologique